МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА
ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ

ІНСТИТУТ РОЗВИТКУ ОСВІТИ
ВИЩА ЛІНГВІСТИЧНА ШКОЛА У М. ЧЕНСТОХОВА (ПОЛЬЩА)
ВИЩА ШКОЛА HUMANITAS (WSH) У М. СОСНОВЕЦЬ (ПОЛЬЩА)
ТЕРНОПІЛЬСЬКА ОБЛАСНА ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ
ТЕРНОПІЛЬСЬКА МІСЬКА РАДА

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ: ФОРМУВАННЯ, РОЗВИТОК ТА УДОСКОНАЛЕННЯ

матеріали Міжнародної науково-практичної
інтернет-конференції
22 травня 2020 року

Тернопіль - 2020

УДК 373.091.12.011.3-051:005.336.2]:005.745

Професійна компетентність учителя Нової української школи: формування, розвиток та удосконалення: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції / за ред. В.М.Чайки. Тернопіль: ТНПУ, 2020. 165 с.

Рецензенти:

Терещук Г. В. – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, перший проректор Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Акімова О. В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Збірник містить тези доповідей за матеріалами міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Професійна компетентність учителя Нової української школи: формування, розвиток та удосконалення», що відбулась 22 травня 2020 року на базі Тернопільського національного педагогічного університету. Містить матеріали досліджень за основними напрямами наукової діяльності.

Автори опублікованих матеріалів несуть відповідальність за підбір і точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, власних імен та інших відомостей, а також за те, що матеріали не містять даних, які не підлягають відкритій публікації.

© Колектив авторів, 2020

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

1. ***Груць Г. М.*** Особистість і професійна компетентність педагога в сучасній освіті…….6
2. ***Василькевич Я. З.***, ***Рик С. М.*** Академічна доброчесність як складник професійної компетентності педагога ……...9
3. ***Винничук О. Т.*** Співвідношення понять «комунікація», «спілкування» та «комунікативна компетентність» в сучасній педагогічній науці…….……...11
4. Жаркова І. І. Професійна компетентність як сутнісна характеристика педагогічної діяльності вчителя початкової школи ……...13
5. ***Кальба Я. Є.*** До питання про вчинкову парадигму у психології виховання в умовах Нової української школи ……...16
6. ***Кікінежді О. М., Шульга І. М.*** Формування професійної компетентності майбутнього вчителя: ґендерний аспект …… 18
7. ***Ратушняк Н. О.*** Впровадження інклюзивної освіти в початковій школі в умовах НУШ...21
8. ***Сеньовська Н. Л.*** Професійна саморегуляція вчителя як елемент його ключових компетентностей в умовах Нової української школи ……..23
9. ***Трубавіна І. М.*** Компетентнісний підхід в закладах вищої педагогічної освіти: умови реалізації в сучасних реаліях…….. 26
10. ***Шевченко О. М.*** Особистісна компетентність вчителя як важлива складова його професійного зростання ……..28

РОЗДІЛ 2
ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ: УКРАЇНСЬКИЙ І МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД

1. ***Васильківська Н. А.*** Сторітелінг у підготовці майбутніх фахівців початкової освіти…… 31
2. ***Габрусєва Н. В.*** Компетентність відповідальності в світовій та українській освітній практиці…… 33
3. ***Морська Н. Л.*** Правове виховання в сучасній українській школі: специфіка реалізації…..35
4. ***Нестайко І. М.*** Kompetencje nauczyciela współczesnej szkoły..... 37
5. ***Пежинська О. М.*** Teaching and learning french in a multicultural context……... 40
6. ***Рокіцька Н. В.*** Іншомовна освіта у ВНЗ Німеччини ……...43
7. ***Сіткар Т. В., Сіткар С. В.*** Особливості навчання сучасних школярів в умовах пандемії: український та міжнародний досвід ……..46
8. ***Янкович О. І., Івегеш А. В., Задорожний О. Р.,*** Формування успішної особистості в педагогічній теорії та практиці Польщі та України …….50

РОЗДІЛ 3
ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ-ПРЕДМЕТНИКА: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ОСВІТИ ТА НАУКИ В УКРАЇНІ

1. ***Білоус Ю. В.*** Підготовка вчителя початкової школи до формування іншомовної компетенції учнів в умовах реалізації ідей Нової української школи ……...53
2. ***Боднар Д. М.*** Особливості організації освітнього процесу в системі онлайн-освіти у закладах вищої освіти ……55
3. ***Ван Цзісюань,*** Електронне портфоліо музиканта-просвітника ……58
4. ***Вільчинська Т. П.*** Олімпіади і творчі конкурси в контексті оцінювання знань студентів-філологів ……...60
5. ***Галик С. Д.*** Удосконалення професійної компетентності учителя в процесі вибору підручників ……..63
6. ***Міщук Н. Й., Жирська Г. Я.*** Формування медіакомпетентності у процесі професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя біології ……66
8. ***Муц О. І.*** Формування навичок soft-skills у процесі реалізації освітньої галузі «суспільствознавство» ……68
9. ***Радченко О. Я., Вихор С. Т.*** Підготовка вчителя до використання електронного підручника в навчальному процесі ……72
10. ***Теслюк О. Я.*** Самоорганізація навчальної діяльності учнів початкової школи в контексті НУШ ……75
11. ***Хуан Юйсі,*** Пісенний фольклор українського і китайського народів ……77
12. ***Чжу Цянь,*** До питання про розвиток музично-ритмового почуття ……79
13. ***Юрків М. М.*** Формування мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкової школи (особливості вживання дієслівних форм) ……82

РОЗДІЛ 4
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

1. ***Барна О. В., Балик Н. Р., Шмигер Г. П.*** Наскрізний підхід у формуванні цифрової компетентності майбутніх педагогів ……85
2. ***Бойко М. М., Генсерук Г. Р., Петришина О. І.*** Професійна компетентність майбутнього вчителя: цілі та механізми формування ……87
3. ***Зозуля І. М.*** Розвиток креативності як професійної компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти ……..90
4. ***Кодлюк Я. П.*** Дидактична підготовка майбутніх учителів початкової школи: модернізація змісту ……92
5. ***Литвин Л. М.*** Модель сучасного вчителя як конкурентоспроможного фахівця ……95
6. ***Мелаш В. Д., Варениченко А. Б., Коваленко О. В.*** Професійна підготовка майбутнього вчителя до особливостей формування та розвитку критичного мислення молодшого школяра в галузі «Природознавство» ……...97
7. ***Мельниченко Л. І.*** Онлайн-лабораторії як інноваційний підхід до формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи засобами stem-технологій…...100
8. ***Мешко Г. М., Мешко О. І.*** Формування професійної відповідальності майбутніх учителів як предмет наукового аналізу……102

9. ***Москалюк М. М., Москалюк Н. В.*** Загальний стан підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності ……..104
10. ***Одинцова Г. С.*** Інноваційні технології навчання української мови у вищій школі …….107
11. ***Онишків З. М.*** Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх учителів до роботи в малочисельній початковій школі ……109
12. ***Ороновська Л. Д.*** Дослідження сучасного стану міжкультурного виховання студентів мистецького напрямку ……..111
13. ***Пен Юй,*** До питання про особистісний компонент фахової компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва ……116
14. ***Писарчук О. Т.*** Підготовка вчителя початкової школи до інноваційної діяльності: проблеми та перспективи…….. 118
15. ***Потапчук О. І., Гевко І. В.*** Роль дистанційного навчання в процесі формування професійної компетентності майбутніх учителів ……...122
16. ***Турко О. В.*** Соціокультурна компетентність майбутніх учителів початкової школи …..124
17. ***Хохлова Л. Г.*** Професійно-методична компетентність майбутнього вчителя математики……..126
18. ***Чайка В. М.*** Формування системи дидактико-технологічних знань і вмінь як основи практичної підготовки майбутнього педагога ……128
19. ***Чайка І. А.*** Інформаційні ресурси наукової бібліотеки в забезпеченні дистанційної форми навчання студентів ……132
20. ***Чайковська Г. Б.*** Підготовка майбутніх фахівців початкової освіти до реалізації завдань освіти для сталого розвитку…… 134

РОЗДІЛ 5
ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ

1. ***Адамська З. М.*** Вчитель як фасилітатор особистісного розвитку учня в сучасній українській школі ……..137
2. ***Андрійчук І. П.*** Психологічні особливості професійної мотивації майбутніх вчителів …139
3. ***Кізь О. Б.*** Інтеграція ґендерних знань до змісту психологічних дисциплін підготовки вчителів початкової школи ……...142
4. ***Логвись О. Я.*** Психологічні виміри особистісно-професійного розвитку вчителя ……145
5. ***Радчук Г. К.*** Проблема становлення суб'єктності студентів у процесі вищої професійної освіти ……..147
6. ***Сіткар В. І., Сіткар Н. С.*** Професійна компетентність та особливості прояву емоцій учителів в умовах дистанційного навчання пов'язаного з карантином covid-19 ……150
7. ***Скубій Н. І.*** Емпатійність як професійно значуща властивість особистості вчителя початкових класів ……..154
8. ***Слободянюк О. Л.*** Особливості діалогічної взаємодії викладача і студента ……..156
9. ***Чіп Р. С.*** Ґендерна компетентність педагога як чинник становлення ґендерної ідентичності старших підлітків ……...158
11. ***Шпак М. М.*** Психолого-педагогічні умови розвитку емоційної компетентності майбутніх учителів початкових класів ……..160
12. **Лупак Н.М.** Комунікативна діяльність майбутніх учителів мистецьких спеціальностей у педагогічних університетах……...163

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Груць Г.М.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Тернопільський національний
педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

ОСОБИСТІСТЬ І ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

Однією із найбільш актуальних проблем сучасної освіти є становлення нового вчителя, який спроможний забезпечити особистісне і громадянське становлення учня у наш час. Потреба в такому вчителеві зумовлена реформою НУШ (нової української школи). Тому перспективи розвитку освітньої галузі орієнтовані на формування професійної компетентності педагога.

Звісно, чимало напрямків у розвитку системи освіти визначаються потребами учнів, оскільки їх цілеспрямованість, творча ініціатива, здібності, нестандартність мислення, прагнення до самореалізації, інновацій – неодмінні характеристики ефективності системи освіти, її життєдіяльності і прогресу. Водночас ключовою фігурою освітньої системи був і залишається вчитель як творець педагогічної освіти, її ідеології, змісту, технологій.

Педагог – це носій накопичених культурою загальнолюдських цінностей, який реалізує в педагогічній професії свій спосіб життєдіяльності, готовність брати на себе відповідальність за розв’язання педагогічних завдань, виробляти власну стратегію професійного мислення, поведінки і діяльності, формуючи таким чином педагогічний професіоналізм.

Педагогічний професіоналізм ґрунтується на взаємозв'язку різноманітних компонентів, які відображають певну освітню систему, що відповідає соціальному замовленню суспільства. До них належать:

– рівень загальної культури;
– володіння змістом предмета і педагогічними технологіями;
– здатність до цілепокладання і реалізації поставленої мети;

– здатність до педагогічної рефлексії;
– здатність до здійснення інноваційної діяльності в сфері освіти;
– психолого-педагогічна компетентність.

Одним із ключових понять є педагогічна компетентність. Питання професійно-педагогічної компетентності знайшли своє відображення у роботах Л. Васильченко, С. Гончаренка, О. Дубасенюк, М. Дяченко, П. Зеєра, І. Зимньої, О. Пометун, Н. Ничкало, О. Савченко, В. Семиченко, А. Смирнова, С. Шишова, Р. Шаповал та інших. Компетентність учителя (за певних умов) розвивається в процесі тривалого виконання професійної діяльності. Напрямки становлення професіоналізму – це і є напрямки розвитку компетентності вчителя. Поняття «професійна компетентність педагога» виражає особисті якості викладача, вчителя, вихователя, які дозволяють йому самостійно й ефективно розв'язувати педагогічні завдання, сформульовані або педагогом, або адміністрацією освітньої установи. «Професійна компетентність педагога» і «педагогічною компетентність» – синонімічні поняття.

Отже, під педагогічною компетентністю педагога ми розуміємо єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення своєї професійної діяльності. Професійна компетентність – це інтегративна якість фахівця, що включає рівень оволодіння знаннями, вміннями, навичками і такими компонентами професійної майстерності, як професійні здібності і професійно важливі якості особистості.

Психолого-педагогічні та спеціальні (з предмета) знання – необхідна, але аж ніяк не достатня умова професійної компетентності. Багато з них, зокрема теоретико-практичні і методичні знання, є передумовою інтелектуальних і практичних навчань і навичок. Структура професійної компетентності педагога розкривається через його педагогічні вміння, що представляють собою сукупність найрізноманітніших дій педагога, які перш за все співвідносяться з функціями педагогічної діяльності та значною мірою впливають на індивідуально-психологічні особливості викладача. У цілому А.І. Щербаков і А.В. Мудрик дидактичні вміння вчителя зводять до трьох основних:

1) уміння застосовувати відомі вчителю знання, варіанти розв'язання, прийоми, методи навчання і виховання в умовах нової педагогічної ситуації;

2) уміння знаходити для кожної педагогічної ситуації новий розв'язок;

3) уміння створювати нові елементи педагогічних знань та ідей і конструювати нові приклади розв'язання конкретної педагогічної ситуації [7].

Як показують дослідження, незалежно від рівня узагальненості педагогічного завдання, процес його розв'язання становить тріаду «мислити – діяти – мислити». Отже, модель професійної компетентності педагога

відображає єдність його теоретичної і практичної готовності до педагогічної діяльності.

В.А. Сластьонін виділяє чотири групи педагогічних умінь. Зміст теоретичної готовності до педагогічної діяльності проявляється в узагальненому умінні педагогічно мислити, яке передбачає наявність у педагога аналітичних, прогностичних, проектних, а також рефлексивних умінь.

Ватро також проаналізувати професійно важливі якості вчителя, які формують його компетентність. Нами було опитано понад 400 учнів тернопільських шкіл, які назвали бажані для них якості справжнього вчителя:

1) любов до учнів, розуміння їхніх запитів;
2) почуття гумору;
3) уміння навчити тому, що потрібно школяреві;
4) уміння спілкуватися і взаємодіяти;
5) емпатичність і доброзичливість;
6) справедливість, неупередженість, милосердя.

Звичайно, ця вибірка не вимальовує всієї картини, однак спонукає до роздумів. Діти хочуть, щоб їх любили, розуміли, а не зневажали, щоб учитель був привітним, веселим, добрим, справедливим, демократичним, неупередженим і милосердним. За даними наших досліджень, 82-87% учителів не є референтними для своїх учнів. Лише 13.% дітей визнають для себе авторитетом учителя, поділяють його думки і наслідують його; лише для цих дітей учитель є провідником і духовним наставником, а не тільки джерелом цікавої та корисної інформації (як для 25 % дітей). Це, вочевидь, і є свідченням кризового стану сучасної української освіти. Тому педагог нової генерації повинен бути свідомий свого покликання і гідно йому служити. Хоча діяльність учителя суспільно зумовлена, кінцеву мету своєї праці йому варто бачити в пріоритетах самої людини, дитини, в ім’я якої й існує суспільство.

Список використаних джерел

1. Білявська О. О. Професійна компетентність учителя як складова ефективної педагогічної діяльності [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://lib.mdpu.org.ua/nvs/]
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. 112 с.
3. Марченко І. А. Основні вимоги до професійної компетентності вчителів початкових класів у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http: innovac-koippo.edukit.kr.ua]
4. Скворцова С. О. Професійна компетентність вчителя: зміст поняття // Наука і освіта. 2009. № 4. С. 93–94.
5. Сергієнко Н. Ф. Професійна компетентність сучасного вчителя. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http: // ›images/content/nashi_ vydanya…upr]

Щербаков А.И., Мудрик А.В. Психология учителя // Возрастная педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. М., 1991.

Василькевич Я. З.,
кандидат психологічних наук,
доцент, доцент кафедри психології,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
(м. Переяслав)
Рик С. М.,
кандидат філософських наук,
доцент, проректор з наукової роботи,
доцент кафедри філософії,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
(м. Переяслав)

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА

Академічна доброчесність є необхідною основою для формування основних найбільш затребуваних компетентностей 21 століття: вміння вирішувати складні завдання, критичного мислення, креативності, когнітивної гнучкості, емоційного інтелекту, комунікації та співробітництва [3].

У ст. 42 Закону України «Про освіту» академічна доброчесність визначається як «сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень» [1]. Особливо наголошується на необхідності створення атмосфери академічної доброчесності в кожному освітньому закладі, що передбачає розуміння всіма учасниками освітнього процесу сутності академічної доброчесності та необхідності дотримання її принципів [2].

Основоположними для науки та освіти є фундаментальні цінності академічної доброчесності: чесність, довіра, справедливість, повага, відповідальність і мужність [4].

Чесність є незамінною основою викладання, навчання та наукової діяльності, а також необхідною передумовою для реалізації довіри, справедливості, поваги та відповідальності. Доброчесні академічні спільноти просувають пошук істини і знань через інтелектуальну та особисту чесність у навчанні, викладанні, науковій діяльності.

Довіра розвивається на основі та при умові визначення і закріплення чесності як цінності. Довіра накопичується та росте з часом і досвідом, опираючись швидше на дії, аніж на слова. Доброчесні академічні спільноти створюють і покладаються на атмосферу взаємної довіри. Атмосфера довіри

забезпечує та стимулює вільний обмін ідеями, що дозволяє найбільш повно реалізувати потенціал наукових досліджень.

Справедливість є незамінним чинником формування етичних спільнот. Доброчесні академічні спільноти встановлюють чіткі та прозорі очікування, стандарти і практики для забезпечення справедливості у стосунках і взаємодії між викладачами, студентами та співробітниками адміністрації.

Повага в академічних спільнотах є взаємною і вимагає прояву поваги до себе та до інших. Доброчесні академічні спільноти цінують, поважають і приймають різноманітність думок та ідей. Доброчесні академічні спільноти

Відповідальність за дотримання та відстоювання цінностей доброчесності є одночасно і особистим обов'язком, і спільною справою. Доброчесні академічні спільноти спираються на фундамент особистої відповідальності в поєднанні з особистою та колективною готовністю подавати власний приклад, дотримуватися узгоджених стандартів і вживати заходів у разі проступків або порушень.

Мужність – це швидше не цінність, а якість або здатність діяти за власними принципами та переконаннями. Для створення та підтримання доброчесних академічних спільнот потрібно більше, ніж просто вірити в фундаментальні цінності. Трансформація цінностей від розмов про них до відповідних дій, їхнє відстоювання в умовах тиску і труднощів потребує рішучості, цілеспрямованості і мужності.

Підвищення рівня академічної доброчесності повинно бути найвищим пріоритетом вишів.

Академічна доброчесність органічно поєднує в собі комунікативні та дисциплінарні аспекти науки, освіти, моралі та суспільства. Тому вона інтерпретується нами як єдність ціннісних і теоретичних парадигм наукового пошуку й педагогічного процесу, дотримання фундаментальних морально-етичних норм у науковій та освітній діяльності, яка сьогодні впроваджується в українських університетах і школах. Вона виступає як специфічний прояв загальнолюдських морально-етичних цінностей у науковому та освітньому просторі. Саме тому в наш час академічна доброчесність набуває нових рис і особливостей. Глибоке реформування національної системи освіти і науки по-новому ставить питання про моральний образ сучасного педагога. Докорінна перебудова освітньої галузі й окреслені шляхи її вдосконалення висувають на перший план необхідність формування морально активної особистості, яка займала б яскраво виражену громадянську позицію.

Коли йдеться про моральну сторону науково-педагогічної діяльності, власне, академічну доброчесність, питання полягає не в тому, щоб сформулювати моральний кодекс ученого-педагога, а у формуванні в нього

здатності до моральної рефлексії в складних науково-навчальних, просвітницько-виховних ситуаціях, уміння самостійно приймати рішення, бути готовим до морального вчинку, тонко розрізняти педагогічне добро і зло.

Список використаних джерел

1. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII зі змінами. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19
2. Розширений глосарій термінів та понять ст. 42 «Академічна доброчесність» Закону України «Про освіту» (від 5 вересня 2017 р.). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2018/10/25/glyusariy.pdf
3. 10 ключових навичок до 2020-го. URL: https://www.eduget.com/news/10_klyuchovix_navichok_do_2020-go-907
4. *The Fundamental Values of Academic Integrity* (2nd edition). T. Fishman. International Center for Academic Integrity, Clemson University. 2012. Available at: http://www.academicintegrity.org/icai/assets/AUD_Integrity_Quotes.pdf

Винничук О.Т.,
кандидат педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри педагогіки та
менеджменту освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ «КОМУНІКАЦІЯ», «СПІЛКУВАННЯ» ТА «КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ» В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Актуальність дослідження проблеми педагогічних категорій «спілкування», «комунікація» та «комунікативна компетентність» у сфері професійної підготовки сучасного фахівця зумовлена розвитком науково-технологічного суспільства в Україні, де рушійними силами є інформація та знання. Стає очевидним, що комунікація формує основи практичної, творчої та пізнавальної діяльності особистості.

Як правило, вчені розглядають «комунікацію» з соціально-філософської позиції у контексті суспільних відносин. Проблему ж комунікації у контексті спілкування досліджують психолого-педагогічні науки і розглядають її у системі міжособистісних відносин.

Комунікація за визначенням словника іншомовних слів це спілкування, що характеризується передачею інформації від однієї людини до іншої. У

структурі соціально-філософських наук термін «комунікація» визначається науковцями через поняття «спілкування», в той час як у психолого-педагогічних дослідженнях «спілкування» розглядають через наукову категорію «комунікація». В підтвердження цьому існує визначення, що спілкування - це основний засіб комунікації, а мовленнєві уміння є головними в комплексі комунікативних [2].

Вітчизняна психолого-педагогічна література розглядала спілкування через теорію діяльності та як її частину (Виготський Л. С., Леоньтєв О. М.). Виготський Л. С. розглядає спілкування як функцію, яка перебудовує діяльність особистості та перетворюється у її складну систему. Леоньтєв О.М. зазначив, що спілкування з одного боку є частиною будь-якої діяльності людини, з іншого боку - воно присутнє в будь-якій діяльності в якості її елементу.

На основі аналізу наукових джерел можна зробити висновок про наявність наступних підходів щодо понять «комунікація» та «спілкування»:

- ототожнення даних понять (Л. Виготський, О. Леонтьєв, Ю. Прилюк, Т. Парсонс)

- розділення понять (М. Каган, Г. Андрєєва, О. Соколов)

- дані поняття різняться відповідно до інформаційного обміну, тобто спілкування – це процес зв’язку і взаємодії між людьми, який здійснюється за допомогою мови; комунікація – інформаційний обмін, де засобами взаємодії є не тільки вербальні і невербальні сигнали але й предмети. У даному підході термін комунікація є ширшим за спілкування [1].

Терміни «комунікація» та «спілкування» ми взаємопов’язуємо. Комунікація є більш ширшим поняттям. Воно включає в себе зміст, мету та засоби передачі інформації, несе у собі емоційне забарвлення між суб’єктами спілкування.

Важливою є думка, що обов’язковою умовою успішного перебігу процесу спілкування є комунікативна компетентність, яка характеризується як система внутрішніх ресурсів, необхідних для формування ефективної дії в певних ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Комунікативна компетентність є основою практичної діяльності людини як у соціальному, так і у професійному житті. Саме тому формування комунікативної компетентності є актуальною проблемою психолого-педагогічної науки вирішення якої має важливе значення.

Досліджуючи термін «комунікативна компетентність» ми можемо зазначити, що у сучасній науковій літературі дане поняття розглядається через: здатність та готовність до спілкування у певний час та у певних умовах (Ю. М. Жуков, Л. А. Петровська, Г. М. Андреєєва); сукупність знань, вмінь та навичок,

які необхідні для здійснення спілкування (Д. Хаемс, Н. І. Гез, Ю. П. Федоренко, Ю. В Суховершина., Е. П. Тихомирова, Ю. Е. Скоромная, Є. М. Проворова та ін.); інтегративну якість особистості, яка опосередковує професійну діяльність (Д.М. Годлевська, В. О. Назаренко, О. В. Касаткіна) [19].

Аналіз наукової літератури дав нам змогу дослідити співвідношення понять «комунікація», «спілкування» та «комунікативна компетентність». Ми зазначаємо, що комунікація є поняттям, яке характеризує зв'язок на рівні суб'єкт-об'єктних відносин. Спілкування ж несе емоційний зв'язок у міжособистісних стосунках, успішною умовою яких є сформована комунікативна компетентність.

Список використаних джерел

1. Бірюк Л. Ретроспектива формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки [Електронний ресурс] / Л. Бірюк// Психолого-педагогічні проблеми сільської школи.–2015. –Вип. 52.–Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/_files/psuh_pedagog_probl_silsk_ shkolu/52/1.pdf.

2. Пірен М. І. Конфлікти в системі управлінської взаємодії: шляхи розв'язання та попередження [Текст] : навч. посіб. / М. І. Пірен, В. А. Ребкало ; Нац. акад. держ. упр. при Президентові Україні, каф. держ.політики та упр. політ. процесами. – К. : [НАДУ], 2009. – 95 с.

3. Когут І. В. Зміст формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності в сучасних соціокультурних умовах / І. В. Когут // Проблеми освіти : наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2013. – Випуск №77. – Ч. 2. – С. 75-79.

Жаркова І. І.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

В умовах реформування освіти в Україні підвищуються вимоги до вчителя, його професійних та особистісних якостей. Загальноприйнятою характеристикою професійної діяльності вчителя стає професійна компетентність – характеристика, яка відображає не лише професійні знання,

але й уміння спиратися на них у своїй професійній діяльності, ставлення вчителя до учнів та особистісні якості. У період становлення Нової української школи особлива увага приділяється вдосконаленню професійної компетентності вчителя початкової школи.

Поняття «професійна компетентність учителя» в науково-методичній літературі тлумачиться як володіння учителем необхідною сумою знань, умінь і навичок, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування та особистості вчителя як носія певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості [1].

Професійна компетентність є якістю, яка формується в освітньому процесі, тому ми розглядаємо професійну компетентність педагога як суб'єктну якість, що виявляється в проектуванні і реалізації діяльності з урахуванням кваліфікаційних вимог. Таким чином, під педагогічною компетентністю вчителя можна розуміти єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

Педагогічний процес та професійна компетентність педагога взаємопов'язані і взаємодіють. Структурні компоненти педагогічної компетентності повинні співпадати з компонентами педагогічної діяльності, внаслідок чого модель професійної компетентності вчителя виступає як єдність його теоретичної і практичної готовності. Професійна компетентність включає сплав знань та умінь, які є ядром компетентності, з професійним досвідом, функціями педагога і обов'язково значущими особистісними якостями, ціннісними орієнтирами. Тобто компетентність ширше знань, умінь та навичок і не є їхньою сумою.

Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» [3] визначає основні компетентності вчителя початкової школи, зумовлені вимогами до реалізації Типових освітніх програм початкової загальної освіти [4], зокрема:

- зумовлені вимогами до структури Типових освітніх програм початкової освіти: здатність здійснювати особистісно-діяльнісний підхід до організації навчання; вибудовувати індивідуальні траєкторії розвитку учня/учениці на основі очікуваних результатів навчання в рамках освітніх галузей; розробляти та ефективно застосовувати освітні технології, які дають змогу досягати очікуваних результатів навчання;
- зумовлені вимогами до результатів засвоєння Типових освітніх програм початкової освіти: володіти уявленнями про основні очікувані результати навчання в ході засвоєння Типових освітніх програм, уміння здійснювати їх декомпозицію відповідно до технології досягнення проміжних результатів; володіти сучасними уявленнями про учня/учениці як про суб'єкт освітньої діяльності та вміти проектувати відповідну модель його/її діяльності залежно від вікових особливостей та специфіки навчального предмета; володіти науково-обґрунтованими знаннями та вміннями, які дозволяють проектувати соціальний портрет учня/учениці (цінності, мотиваційні, операційні, комунікативні, когнітивні ресурси), та здійснювати відповідну діагностику сформованості соціально затребуваних якостей особистості;

- зумовлені вимогами до умов реалізації Типових освітніх програм початкової освіти: здатність ефективно використовувати наявні в школі умови та ресурси, власний методичний потенціал для реалізації завдань нового змісту освіти, а саме: досягнення обов'язкових результатів засвоєння Типових освітніх програм; реалізації програм виховання та соціалізації учнів; ефективного використання здоров'язбережувальних технологій в умовах реалізації Державного стандарту початкової освіти [2]; індивідуальної оцінки навчальних досягнень та труднощів кожної дитини, діагностики сформованості ключових компетентностей; власного особистісно-професійного розвитку саморозвитку; ефективно застосовувати свої уміння в процесі створення освітньо-розвивального середовища та модернізації інфраструктури освітньо-виховного процесу закладу освіти.

Професійна компетентність вчителя початкової школи визначається також розвиненістю у нього певних якостей: педагогічної ерудиції, педагогічного цілепокладання, педагогічного мислення, інтуїції, здатності до імпровізації, педагогічного оптимізму та педагогічної рефлексії.

Сформованість основних компетентностей учителя початкової школи дозволить грамотно будувати взаємодії в суб'єкт-суб'єктних взаємовідношеннях в різних професійних ситуаціях і на різних рівнях. Таким чином, сучасний процес професійного становлення передбачає цілеспрямовану, узгоджену систему взаємозв'язку навчальної і професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи, неперервність освіти й самоосвіти. Кваліфікований педагог буде затребуваний на ринку праці в тому випадку, якщо вже в студентські роки оволодіє багатомірними педагогічними компетентностями і зуміє розвинути в собі такі якості, як професіоналізм діяльності та професіоналізм особистості.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 375 с.
2. Державний стандарт початкової освіти : затв. постановою КМУ України від 21. 02. 2018 р. № 87 (у редакції постанови КМУ України від 24. 07. 2019 р. № 688). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF
3. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» : затв. наказом Міністерства соціальної політики України від 10. 08. 2018 р. № 1143. URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/08/20180815.pdf
4. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1-2 та 3-4 класи. К. : Видавництво «Світоч», 2019. 336 с.

Кальба Я.Є.,
кандидат психологічних наук,
доцент, доцент кафедри психології,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

ДО ПИТАННЯ ПРО ВЧИНКОВУ ПАРАДИГМУ У ПСИХОЛОГІЇ ВИХОВАННЯ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У час глобальних суспільних, політичних, культурно-історичних зрушень, в умовах Нової української школи особливої актуальності набуває проблема духовного, душевного розвитку особистості. Нині йде пошук інноваційної виховально-розвивальної парадигми: пропонується нова методологія, що заперечує технократичну позицію, відшукуються реальні засоби використання прихованих психологічних ресурсів зростання особистості.

Сучасна шкільна практика більшою мірою спрямована на формування у школяра світогляду, фундаментом якого є переважно наукові знання. Одна з важливих причин розриву, який існує сьогодні між навчанням і вихованням – недостатній рівень осмислення та обґрунтування теоретико-методологічних засад освітньої психології.

У контексті зазначеної науково-практичної проблеми особливої актуальності набуває питання критеріїв вихованості, якими повинна керуватися освіта в цілому і школа, вчителі, зокрема, враховуючи як тенденцію до поширення релігійної віри, так і не менш виразну тенденцію до “безвір’я”, аномії, поліномії, аутономії тощо. При цьому особливо важливо визначитися щодо єдиного інтеґрального критерію, з яким можна порівнювати кінцевий результат шкільного виховання, що виявляє себе на рівні вихованості випускника школи.

Аналіз останніх психолого-педагогічних розвідок дозволяє розглядати найбільш конструктивним і перспективним у вивченні та реформуванні системи освіти й насамперед, шкільного виховання, **вчинковий підхід**, розробка якого започаткована В.Роменцем та продовжує успішно розвиватися представниками його наукової школи (Я.Кальба, Т.Кириленко, І.Маноха, В.Татенко, Т.Титаренко, В.Шульга тощо) [2].

У зарубіжній психології своєрідним науковим аналогом у розробці цієї проблеми виступає концепція C.Allred, яка досліджує психолого-педагогічні принципи виховання вчинком, розглядає позитивний вчинок як одиницю творчого поступу дитини в особистісному розвитку [3].

Ефективне розв'язання проблем виховання учнівської молоді вбачаємо можливим за умови, якщо: метою виховної системи школи стане ідея вчинку як смислового орієнтиру людського буття, що розкриває сутнісні, душевно-духовні потенції особистості учня; засобом шкільного виховання постануть конкретні «спільні вчинки» педагогічного колективу, що дають змогу створити «вчинкове середовище» у школі, необхідні й достатні психолого-педагогічні умови для постійної реалізації та нарощування вчинкових потенцій дитини; критерієм ефективності організованого виховного процесу і реорганізації його системи буде особистісний вчинок як інтеґральний психолого-педагогічний показник, наявний учинковий потенціал учня, з яким він закінчує школу [1].

Мета дослідження – з'ясувати особливості психолого-педагогічної ситуації, проаналізувати психолого-педагогічні особливості виховного процесу з позицій учинкового підходу. Для вирішення запланованих завдань застосовано методи анкетування, інтерв'ю, індивідуальних та групових бесід, креативної дискусії, методика епістолярного жанру, тренінги-семінари на вчинкову тематику.

Одержаний емпіричний матеріал засвідчив, що учні стикаються зі словом «учинок» переважно у його негативній конотації: 65% учнів вказують, що чують це слово від вчителів (62%) найчастіше у формі дорікань, звинувачень, «читання нотацій» з приводу їх незадовільної поведінки чи навчання *(«Як ти міг(могла) так вчинити?», «За цей вчинок Ти відповіси!»)*.

Згідно з даними проведеного дослідження вчителі виявляють меншу чутливість (сенситивність) до вчинкової теми, ніж учні: 28% з них асоціювали поняття «вчинок» з негативними явищами, трагедіями, різними трафунками, а 60% надавали вчинку подвійного-амбівалентного чи модального значення.

Виділено низку психолого-педагогічних факторів, що негативно впливають на формування «вчинкового» середовища у школі: а) зниження уваги до виховних питань; б) недостатній рівень морально-психологічного розвитку самосвідомості школярів; в) 78% опитаних вчителів переконані у тому, що вихованням повинна займатися сім'я і нести за це основну відповідальність.

Вельми актуальним видалось проведення тренінг-семінарів та психолого-педагогічних тренінгів для вчителів, що сприяло досягненню позитивних змін у їхній професійній підготовці, насамперед у компетентному розумінні вчинку як кінцевої мети, універсального засобу виховного процесу та основного критерію оцінки його ефективності. Розроблено комплекс вправ, під час яких вчителі навчалися допомагати учневі: вчинково долати залежність від ситуації, створювати нові колізії, виступаючи в них повновагомим суб'єктом; розв'язувати суперечності, пов'язані з боротьбою мотивів та із готовністю діяти

згідно з етнонаціональними цінностями; приймати рішення та впевнено втілювати його в реальність; усвідомлювати, рефлексувати і закріплювати позитивний досвід учиненого [1, с.103-121].

Перспективним видається застосування не лише виховного, але навчально-виховного впливу в цілому, зокрема у методичній формі спільного вчинку вчителя і учнів, у якому знаходять свою реалізацію як пізнавальні, так і виховні цілі в їх єдності. Йдеться про надання освітньому процесу вчинкового характеру, що є цілком логічним та автентичним для власне людського способу передачі досвіду наступним поколінням.

Список використаних джерел

1. Кальба Я.Є. Шкільному психологу: вчинковий потенціал старшокласника / Я.Є.Кальба – К.: Шк. світ, 2010. – 128с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).
2. Татенко В.О. Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір: монографія. К: Міленіум, 2017. 184с.
3. Allred C.G. The Positive Action Program: A Blueprints Model Program, 2014, p.33. Режим доступу: http://blueprintsconference.com/2014/presentations/T2B_Allred_Flay.pdf

Кікінежді О.М.,
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології,
директорка Науково-дослідного центру
з проблем ґендерної освіти і виховання учнівської та студентської молоді
НАПН України – ТНПУ ім. В. Гнатюка,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)
Шульга І.М.,
кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
методист інклюзивно-ресурсного центру,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: ҐЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ

Простір Нової української школи передбачає розвиток і формування ключових компетентностей у дітей та молоді, зокрема громадянських і соціальних, які пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності прав

людини, добробуту та здорового способу життя, що актуалізує проблему підготовки ґендерно компетентного педагога до створення нового, еґалітарно-освітнього, середовища, в умовах функціонування якого забезпечується повноцінний розвиток особистості, незалежно від її статі, віку, можливої інвалідності, раси, культури, етнічності тощо; вибудовується її «майбутня життєва траєкторія» (В. Кремень).

Учені наголошують, що саме вчителеві належить бути «повноцінно функціонуючим» організатором еґалітарно-освітнього середовища для відкриття унікального «Я» кожної дитини (І. Бех, Н. Бібік, М. Боришевський, В. Кравець, С. Максименко, О. Савченко, Г. Терещук, В. Чайка, О. Янкович та інші учені) [2; 4; 6]. Дороговказом для ґендерного виховання слугують слова Великого Добротворця Василя Сухомлинського «Виховання справжніх чоловіків і справжніх жінок починається з формування громадянських якостей особистості» [5, с. 556].

В умовах подальшої гуманізації простору освітніх можливостей сучасної української школи актуалізується питання професійної підготовки майбутнього фахівця-педагога до вивчення ним ґендерної теорії як професійної норми у демократичних країнах, набуття ґендерних компетентностей як системи знань, що визначають його позицію в теоретичній, методичній і практичній фаховій діяльності. Йдеться про впровадження у заклади вищої освіти ґендерного підходу – дієвого механізму інституалізації вітчизняної ґендерної освіти у забезпеченні національного механізму політики ґендерної рівності.

У контексті людиноцентричної парадигми, ґендерні компетенції, як ключові, розвивають в особистості потребу і здатність до самопізнання та самовдосконалення, уміння будувати партнерські стосунки, бути конкурентоспроможною на ринку праці, утверджувати в приватному і соціальному житті демократичні засади. Ґендерні знання вчителя, зокрема, включають уявлення про: біполярний конструкт ґендеру (поляризація маскулінності-фемінності як жорсткий поділ статевих ролей в патріархальній культурі); андроцентризм як традиція підпорядкованості жіночої статі та домінування чоловічої; еґалітарний (партнерський) конструкт ґендеру; сексизм як упереджене та стереотипізоване ставлення до жіночої статі; відкриту дискримінацію як практикування різних навчальних програм для дівчат і хлопців; приховану дискримінацію як насадження ґендерних стереотипів у змісті навчальних матеріалів; стереотипні уявлення про ґендер у педагогів загальноосвітніх закладів [1; 2].

Шлях до ґендерного самовизначення пролягає через ґендерну поінформованість (обізнаність), ґендерну толерантність і чуйність як здатність протистояти дискримінації. Розширення «ґендерного» бачення виховних

проблем майбутніми педагогами варто здійснювати у процесі просвітницької роботи, шляхом впровадження ґендерних модулів до нормативних та вибіркових дисциплін, відповідно до розробленої навчальної програми інтегрованого курсу «Ґендерна освіта: теорія і практика» (автори: Т. Говорун, О. Кікінежді, В. Кравець), інноваційних ґендерно-орієнтованих інтерактивних технологій і на засадах студентоцентризму, академічної мобільності, відкритості та особистісно-еґалітарного підходу. «Ґендерна матриця» української педагогічної думки є методологічним підґрунтям для сучасних стандартів рівноцінності статей. Як засвідчив багаторічний досвід діяльності Науково-дослідного центру з проблем ґендерної освіти та виховання учнівської та студентської молоді НАПН України–ТНПУ ім. В.Гнатюка, за цих умов забезпечується створення еґалітарно-освітнього середовища у закладі освіти; активізується самовизначення молоді в питаннях ґендерної культури; відбувається розширення еґалітарного світогляду майбутніх педагогів (розвиток ґендерної компетентності, чуйності та толерантності) як запоруки демократичних змін в суспільстві та умови їх успішного життєздійснення.

Список використаних джерел

1. Ґендерні стандарти сучасної освіти. Збірка рекомендацій. Київ : Програма розвитку ООН в Україні, 2011. Ч. 3. С. 9 –72.
2. Кравець В., Кікінежді О., Шульга І. До проблеми гуманізації освітньо-виховного простору сучасної української школи. *Освітологія*. 2018. №. 7. С. 15–21.
3. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
4. Підготовка фахівців початкової та дошкільної освіти: стратегії реформування : колективна монографія / за ред. В. М. Чайки, О. І. Янкович. Тернопіль : Осадца Ю.В., 2019. 232 с.
5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 томах. Київ : Радянська школа, 1976. Т. 1. 654 с.
6. Терещук Г. В. Індивідуалізація навчання в контексті ідей концепції Нової української школи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*, 2017. С. 6–16.
7. Competencies of the XXIst century. URL: https://www.moe.gov.sg/education/education-system/21st-century-competencies (date of application: 14.05.2020).

Ратушняк Н. О.,
асистент кафедри педагогіки і методики
початкової та дошкільної освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ НУШ

На сучасному етапі становлення освіти в Україні відкрилися нові перспективи у її становленні, пов'язані з переосмисленням ставлення до організації навчання і виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку. Практика європейських країн, США, Канади, а віднедавна і нашої країни свідчить, що діти з особливими потребами можуть одержувати освіту не лише в спеціальних, відокремлених від загальної освіти закладах, а й у загальноосвітніх школах за моделлю інтегрованої чи інклюзивної освіти, яка передбачає надання якісних освітніх послуг дітям незалежно від рівня їхнього розвитку.

Ефективність навчання учнів початкової школи з психофізичними вадами у загальноосвітньому закладі залежить від усвідомлення та подолання існуючих бар'єрів в організації інклюзивної освіти. Серед цих перешкод виділяють: архітектурну недоступність шкіл; недостатність знань і упередженість адміністрації та педагогів шкіл, батьків здорових учнів щодо інклюзивної освіти; відсутність знань у батьків дітей з психофізичними порушеннями про відстоювання прав дітей на освіту; відсутність у школах матеріально-технічної бази для інклюзивної освіти; методична неготовність педагогів і психологів загальноосвітніх закладів; відсутність спеціальних посад (медики, логопеди, корекційні педагоги) для здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами. [3, с. 42]

Для успішної реалізації впровадження інклюзивної освіти учнів початкової школи в життя потрібно працювати насамперед над створенням відповідного освітнього клімату й сукупності практичних підходів.

Перш за все, формування позитивного ставлення до інклюзивної освіти необхідно здійснювати на всіх рівнях – від системи навчання студентів педагогічних навчальних закладів до системи підвищення кваліфікації досвідчених учителів-практиків. [2, с. 40]

Педагогам потрібно навчитися працювати в командах разом з асистентами учителів та іншим допоміжним персоналом задля досягнення однієї мети. [2, с. 40]

Інклюзія та загальна якість освіти покращаться, якщо вчителі адаптуватимуть методи навчання до потреб учнів з особливими освітніми потребами. [2, с. 40]

Залучення громади до діяльності шкіл надзвичайно важливе для досягнення успіху інклюзивною освітою. Корисно налагоджувати партнерські стосунки з місцевими, національними та міжнародними громадськими організаціями. Найважливіша група як у громаді, так і в шкільній спільноті – батьки. Без співпраці та допомоги батьків інклюзія неможлива. [2, с. 40]

Важливим компонентом ефективного впровадження інклюзивної освіти є доброзичливий психологічний клімат, який формує позитивну мотивацію до навчання як здорових учнів початкової школи так і учнів з особливими потребами. Для його створення необхідно пройти три етапи: початковий, основний і заключний.

На першому етапі формують позитивну мотивацію до занять, засвоюють правила роботи учнів у колективі, впроваджують колективні традиції (зокрема вітання і прощання, вправи на згуртування дітей і формування в них установки на взаємну підтримку). Метою початкового етапу є налаштування дітей на позитивну взаємодію та зниження їхнього нервового напруження. Для цього використовують комунікативні ігри.

Другий етап є найтривалішим. Відбувається реалізація зазначених вище напрямів психокорекційного впливу. Темпи просування визначаються зоною найближчого розвитку дітей. Даний етап полягає у формуванні психічних функцій і операцій, передбачених метою заняття, і містить гармонійно поєднані завдання всіх напрямків психокорекції. Перевагу слід віддавати багатофункціональним завданням, спрямованим на одночасну корекцію різних психічних функцій.

Третій етап — завершальний, учнів потрібно налаштовувати на самостійність у поведінці, навчальній діяльності, взаємодії з іншими людьми, усвідомлення того, що вони вже не потребують постійної систематичної психологічної допомоги. На даному етапі використовують рефлексивні вправи на усвідомлення результатів і досягнень заняття, вправи на розслаблення та відпочинок. [1 с. 88-90]

Отже для ефективного впровадження інклюзивної освіти в навчальний процес слід звертати увагу на такі чинники, які забезпечать якісне навчання учнів початкової школи. Серед них виділяють позитивне ставлення до ідеї інклюзії; співпраця школи з батьками та громадськими організаціями; запозичення досвіду зарубіжних країн; командна робота вчителів, корекційних педагогів, асистентів і психологів; вдосконалення навчальних планів відповідно

до вимог інклюзивної освіти; підбір методів навчання, які допоможуть реалізувати інклюзії; доброзичливий психологічний клімат під час навчально-виховного процесу. Це дасть змогу ефективніше здійснювати навчальну діяльність учнів початкової школи з вадами психофізичного розвитку у загальноосвітніх навчальних закладах.

Список використаних джерел

1. Олійникова Н. Д. Методичні рекомендації щодо роботи з дітьми із особливими потребами: Посібник для практичних психологів, соціальних педагогів, педагогів, батьків. Первомайськ, 2011. 136 с.
2. Колупаєва А. А., Таранченко О. М., Білозерська І. О., Ленів З. П. Основи інклюзивної освіти: Навчально-методичний посібник. Київ. 2012. – 308 с.
3. Миронова С. П., Гаврилов О. В., Матвєєва М. П. Основи корекційної педагогіки: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 264 с.
4. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Бібік Н. М. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

Сеньовська Н.Л.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

ПРОФЕСІЙНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ ВЧИТЕЛЯ ЯК ЕЛЕМЕНТ ЙОГО КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Одним із основних напрямків реформування сучасної української освіти є удосконалення рівня професійної компетентності педагогів. «Педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру» [3]. Саме компетентністно орієнтований підхід до навчання закладено в основу концепції Нової української школи. «Компетентнісний підхід тісно перетинається з діяльнісним, це простежується у сучасній педагогіці, де існує певна формула: компетенція→діяльність→компетентність» [1].

Поняття компетентність трактується динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність. Серед опису базових компетентностей

сучасного учителя Нової української школи − «здатність до продуктивної професійної діяльності на основі розвиненої педагогічної рефлексії» [1].

Рефлексія являє собою усвідомлення суб'єктом своїх дій і встановлення зворотного зв'язку між його зовнішнім і внутрішнім світом. Л. Гапоненко [2] вважає педагогічну рефлексію психологічним механізмом корекції професійної поведінки у фаховому спілкуванні вчителя.

Саме педагогічна рефлексія є ключовим механізмом професійної саморегуляції педагога. Особливістю цього механізму є інтелектуальна спрямованість (на усвідомлення знань, способів дій, оволодівання вміннями планування й самоорганізації). За визначенням Р. Й. Тура, «педагогічна рефлексія – це усвідомлення вчителем себе самого як суб'єкта діяльності: своїх особливостей, здібностей, того, як його сприймають учні, батьки, колеги, адміністрація. Водночас це усвідомлення цілей та структури своєї діяльності, засобів її оптимізації» [5, с. 22].

Таким чином, механізм рефлексії є основою функціонування професійної саморегуляції як учителя-початківця, так фахівця зі стажем. Рефлексія відображає єдність самопізнання та емоційно-ціннісного ставлення до себе. Успішне застосування педагогом Нової української школи цього саморегуляційного механізму сприяє свідомій самореалізації особистості. І, звичайно ж, є ознакою професійної саморегуляції високого рівня.

Сформованість професійної саморегуляції педагога Нової української школи корелює з рівнями його професійної компетентності.

Низький рівень сформованості професійної саморегуляції означає, що вчитель пристосовується до обставин і стосунків; його фахова діяльність пасивна, має необов'язковий характер; професійна саморегуляція проявляється як реакції на подразники середовища; відсутні усвідомленість життєвих перспектив, самокритичність, принциповість, вимогливість до себе. Відповідно, учитель стихійно визначає мету фахової діяльності; не вміє пристосовувати виклад навчального матеріалу до особливостей аудиторії, що характеризує низький рівень професійної компетентності.

Середній рівень сформованості професійної саморегуляції характеризується чергуванням самостійної поведінки вчителя з несвідомим чи усвідомленим пристосуванням до оточення; наявне зацікавлене ставлення до процесу і результатів професійної діяльності; педагог періодично демонструє самовладання, здійснює усвідомлений перегляд системи мотивації, самоаналіз, узагальнення знань та досвіду в єдину теоретичну систему; його оцінка власних саморегуляційних умінь та знань неадекватна – завищена чи занижена. Педагог формулює мету в діяльнісній формі; чітко визначає етапи роботи; використовує діяльнісний, диференційований та особистісно зорієнтований

підходи; може формувати предметну компетентність учнів, що відповідає середньому рівню професійної компетентності.

Високий рівень сформованості професійної саморегуляції означає, що педагог сам організовує свою фахову діяльність, відповідально ставиться до її результатів, сумлінно виконує свої обов'язки; він керується власними цілями та мотивами, сам визначає та змінює особисті установки й цінності, незалежний у судженнях та вчинках; теоретична свідомість і мислення вчителя формуються на основі наявних знань і досвіду, окрема ситуація вирішується ним у контексті освітнього процесу. Відповідно, вчитель володіє стратегією навчання учнів за розділами курсу; мета й завдання його фахової діяльності обґрунтовані, і це відповідає високому рівню професійної компетентності.

Таким чином, реальна дієвість Нової української школи залежить від кожного конкретного педагога: його знань, умінь, компетенцій, розуміння стратегічних цілей діяльності та наявності дієвого інструментарію для практичної реалізації заявлених завдань. Для успішних науково-методичних і педагогічних заходів, які, власне, і є основою освітнього процесу, а також для розвитку особистості вчителя, формування та застосування його компетентностей, ключове значення має педагогічна рефлексія, найважливіший механізм професійної саморегуляції вчителя.

Список використаних джерел

1. Арабаджи-Донець Л. І. Компетентнісний підхід в сучасній освіті. *Особистісно-професійний розвиток вчителя в умовах реалізації Концепції Нової української школи*: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (14–16 червня2018 р., м. Мелітополь, Україна) / Ред.-упоряд. Дубяга С. М.,Чорна В. В., Яковенко І. О. Мелітополь: ФОП Однорог Т.В., 2018. С. 21-22.

2. Гапоненко Л. Розвиток рефлексії як психологічного механізму корекції професійної поведінки у педагогічному спілкуванні. *Рідна школа*. 2002. № 4. С. 14–16.

3. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017, № 38−39. С. 380.

4. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. – 2016. http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/Anonces/2016/nova_shkola_proekt.pdf

5. Тур Р. Й. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості. *Управління школою*. 2004. № 13. С. 22–24.

Трубавіна І.М.,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди
(м. Харків)

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ В СУЧАСНИХ РЕАЛІЯХ

Упровадження компетентнісного підходу в заклади вищої педагогічної освіти відбувається на тлі реформування загальної середньої освіти (Нова українська школа), вищої освіти (впровадження європейських підходів до якості освіти), вищої педагогічної освіти (впровадження концепції педагогічної освіти), в умовах пандемії корона вірусу, масового запровадження цифрового навчання, військового конфлікту на Сході України, який привів до масового переселення людей та ущільнення ресурсів на освіту, соціальні виплати тощо. Усе це вимагає збільшення уваги до якості навчання здобувачів освіти і до них самих, врахування вимог нового законодавства про освіту. Аналіз сутності цього поняття, вимог НАЗЯВО, також наукових досліджень з проблеми впровадження компетентнісного підходу приводить до таких висновків: він може бути реалізованим успішно в комплексі наукових підходів та умов для його реалізації:

1.Філософських: гносеологічний (теорія пізнання, за якою всі знання повинні становити цінність і знаходиться в пізнавальній діяльності), прагматичний (навчання повинно вирішувати реальні проблеми, задовольняти потреби стейкхолдерів і користувачів); теорії прав людини (орієнтація на реалізацію прав людини на освіту, академічної свободи викладача тощо як умов розвитку всіх суб'єктів освітнього процесу), студентоцентризм (орієнтація на потреби студентів як основних внутрішніх стейкхолдерів освітніх програм), теорії розвитку людини ООН, яка тісно пов'язана з теорією прав людини і забезпечує на основі реалізації прав людини її розвиток і розвиток на цій основі всього суспільства;

2.загальнонаукових : діяльнісного (лише в діяльності певного змісту формуються відповідні вміння і якості), синергетичного (потрібна самоорганізація здобувачів освіти і викладачів), акмеологічного (орієнтир на найвищий результат), аксіологічного (організація такого навчання, де є цінність самого знання, а не престиж диплому), системного (є система організації освітнього процесу, системотвірним фактором якої є якість

освіти); праксеологічний підхід (як основа ефективної реалізації освітньої програми); етичний (опора в освітньому процесі на етику поведінки в науково-педагогічній спільноті) ;

3.педагогічних: компетентнісного (спрямованість освітньої програми на формування комплексу компетентностей у здобувача), особистісно-орієнтованого (в контексті формування та реалізації індивідуальної траєкторії навчання), індивідуального підходу до навчання для задоволення потреб здобувачів, цілісного підходу до організації освітнього процесу, навчання протягом життя (для постійного підвищення кваліфікації викладачів), проектного (який готує здобувачів до власної проектної діяльності, а не до споживання готових знань), теорія участі ЮНІСЕФ, за якою у вирішенні проблем повинні приймати участь ті, кого вони стосується, що розширяє межі студентського самоврядування і можливості викладачів; навчання через дослідження, який передбачає формування компетентностей на основі власних досліджень, а не готових знань.

Якщо перші названі наукові підходи відомі і досліджені значною мірою, то теорія участі вимагає суб'єктності студентів і її формування від викладачів [1], а навчання через дослідження потребує змін у змісті освіти і доборі навчального матеріалу, у технологіях, методиках, формах і методах освітнього процесу, змін в особистості викладача в напрямку інноваційності і постійного наукового пошуку, підвищення своєї кваліфікації і здійснення дослідницької діяльності як образу життя. Ці зміни вимагають і суб'єктності і самостійності в навчанні і студента. Отже, навчання як двобічний процес нікуди не дівається, він повинен здійснюватися двобічно, але на іншому рівні. І його результати залежать від обох сторін навчання.

Усе це дозволяє говорити про необхідність дотримання в освітньому процесі на основі нових вимог і комплексу наукових підходів таких принципів навчання: виховуючого навчання, академічної свободи викладачів, академічної мобільності здобувачів, інтенсифікації навчання, самоорганізації і розвитку всіх учасників освітнього процесу, поваги до прав людини, цілісності освітнього процесу, без поділу на виховну і аудиторну роботу, коли є навчальна і позааудиторна робота з майбутнім фахівцем; педагогізації і професіоналізації педагогічної освіти; академічної доброчесності; цінності освіти, її демократизації. Умовами успішної реалізації нового підходу у вищій педагогічній освіті стають: освіта протягом життя, дослідження викладача як образ життя, а не тимчасова праця задля наукового ступеня, залучення студентів до наукових досліджень, розвивальне середовище в закладі освіти, фасилітація та діалог в навчанні; нова професійно–педагогічна і наукова етика; заборона будь-якої дискримінації всіх учасників освітнього процесу і

спрямованість їх всіх на досягнення високої якості освіти; підвищення статусу вищої педагогічної освіти в суспільстві. На практиці це орієнтири, які визначають відбір змісту, методик і технологій навчання, дають основу для розбудови вищої педагогічної освіти на нових засадах.

Список використаних джерел

1.Trubavina I,Kaplun S. Student subjectivity as a pedagogical condition for the formation of their cognitive autonomy while learningFundamental And Applied Researches: Contemporary Scientifi cal and practical Solutions and Approaches. Interdisciplinary Prospects. Volume V / [Editors: A. Dushniy, M. Makhmudov, M.Strenacikova]. – Baku – Banska Bystrica – Uzhhorod – Kherson: Posvit, 2019. 616p. -p214-228

Шевченко О. М.,
кандидат психологічних наук,
викладач кафедри психології розвитку та консультування,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

ОСОБИСТІСНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ

Успіх інноваційних змін у нашій державі значною мірою залежить від учителя, його творчого потенціалу, гуманістичної спрямованості особистості, готовності до безперервної самоосвіти. Важливу роль у забезпеченні позитивних змін в системі освіти має вирішити удосконалення професійної компетентності педагогічних кадрів та підвищення їх наукового і загальнокультурного рівня.

В українському науковому просторі сьогодення активно досліджують проблематику компетентнісного підходу науковці: Н.М. Бібік, І.І. Смагін (професійно-педагогічна компетентність), О.І. Власова (соціальні здібності), І.Г. Єрмаков, О.В. Овчарук, Л.І. Паращенко (формування ключових компетентностей у старшокласників), О.І. Пометун (громадянська компетентність), О.Я. Савченко, Л.В. Сохань (життєва компетентність), та ін.

Більшість дослідників, як стверджує Н.М. Бібік, «компетентність» розглядають як оцінну категорію, яка характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність успішно виконувати свої повноваження [1, с. 48]. Проте, на думку О.М. Бобієнко, загальною для всіх спроб дати визначення компетенції є розуміння її як здатність індивіда справлятися з різноманітними задачами, як сукупність знань, вмінь і навичок, необхідних для

певної роботи. При цьому повинні взаємодіяти когнітивні і афективні навички поряд з мотивацією, емоційними аспектами і відповідними ціннісними установками.

Деякі науковці розглядають особистісну компетентність як рівнозначну з професійною, соціальною та іншими видами компетентностей. Модель особистісно-професійної компетентності спеціаліста, на думку О.Є. Пермякова [2, с. 276], має вигляд сфери, ядром якої є особистісна компетентність, а її зовнішньою оболонкою – професійна компетентність. Внутрішня складова компетентності (особистісна компетентність) визначається ставленням особистості до себе, базується на системі уявлень людини про себе в соціумі і в навколишньому (природному та антропогенному) середовищі. Особистісна компетентність експлікується здатністю особистості виявляти, осмислювати і оцінювати свою роль у суспільстві, виявляти власні здібності, розробляти і розвивати свої життєві плани, що базуються на особистісно-ціннх орієнтаціях, мотивації особистості. Дослідник називає наступні особистісні властивості спеціаліста, які визначають якість особистісної компетентності: духовність, прихильність до суспільних та етичних цінностей, моральність, самостійність, самоповага, надійність, толерантність, соціальна значущість, особистісна, соціальна і професійна відповідальність, громадянськість, вихованість. Також він припускає, що компетентність носить інтегративний характер і може включати в себе ряд компетенцій.

У контексті професійного становлення та розвитку, як один з видів професійної компетентності, або як одну з її складових дослідники здебільшого розглядають таку компетентність як особистісна, називаючи її: особистісно-індивідуальна (І.Г. Дровнікова), індивідуально-особистісна (Г.П. Ланець), соціально-особистісна компетентність (Н.Л. Бабенко), мотиваційно-особистісна компетентність (В.В. Абашина), аутопсихологічна (А.О. Деркач, А.П. Ситніков, Н.В. Кузьміна, Л.А. Степнова), внутрішньоособистісна (Л.О. Плужнікова), власна компетентність (В.Г. Маралов), особистісна (А.К.Маркова) [3, с. 98].

На основі тлумачення змісту і наповнення особистісної компетентності, що існує у сучасній психологічній науці, ми розуміємо *«особистісну компетентність» – як інтегральну характеристику людини, здатність особистості виявляти, осмислювати, проявляти, оцінювати, розвивати, довільно регулювати власні особистісні ресурси, здібності, обдарування та соціальні позиції, розробляти, вдосконалювати та втілювати у дійсність свої життєві плани, що базуються на усвідомленні соціальних потреб та особистісних цінностей.*

Теоретична модель особистісної компетентності, на нашу думку, містить наступні компоненти: 1) *мотиваційно-ціннісний компонент*, який передбачає

наявність особистісної системи цінностей; здатність до визначення життєвих цілей; мотивацію до успіху, до освоєння нових знань, особистісного розвитку; 2) *когнітивний компонент*, що включає комплекс знань, необхідних для особистісного розвитку; володіння способами формулювання, планування та вирішення задач особистісного зростання і оцінки результатів власних дій; потенціал творчої активності; 3) *емоційно-вольовий компонент* забезпечує суб'єктну, внутрішньо-скоординовану, відповідальну і ефективну діяльність з метою особистісного самовдосконалення, самоприйняття, задоволеність навчанням, особистісним самовизначенням, емоційну стабільність та самостійність [3, с. 102-103].

Отже, розвиток компонентів особистісної компетентності сучасного педагога, що передбачає вдосконалення особистісних ресурсів, здібностей, обдарувань і соціальних позицій, здатність та готовність проявляти їх в особистій поведінці, безумовно сприятиме зростанню його професійності.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ, 2004. С. 45 – 50.

2. Пермяков О. Е. Методологические подходы к моделированию личностно-профессиональной компетентности специалиста в контексте формировании государственных образовательных стандартов нового поколения. *Известия Томского политехнического университета.* 2007. №1. С. 275 – 281.

3. Шевченко О.М. Теоретична модель особистісної компетентності. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки.* Київ, 2011. Т.2. Спецпроект «Тенденції розвитку психології в Україні: історія та сучасність» з нагоди 85-ї річниці народження фундатора вітчизняної історико-психологічної науки В.А. Роменця. С. 96 – 105.

РОЗДІЛ 2
ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ: УКРАЇНСЬКИЙ І МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД

Васильківська Н.А.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри філологічних дисциплін початкової освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

СТОРІТЕЛІНГ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

«Професійна компетентність вчителя – це сукупність його особистісних якостей, загальної культури та кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності, гармонійна інтеграція яких у педагогічній діяльності дає оптимальний результат» [2, с. 15].

Удосконалення рівня професійної компетентності педагога є одним із основних напрямів реформування сучасної освітньої системи, адже для забезпечення успіху змін у системі освіти особистість учителя є чи не найвищою.

Високий рівень національної освіти зможе забезпечити лише висока її якість на всіх рівнях. Тому належну увагу слід приділити підготовці майбутнього вчителя на етапі його професійного становлення у закладах вищої освіти.

Одним з ефективних методів, який активно використовується сьогодні у різних сферах діяльності людини, і особливо популярний в освіті, є сторітелінг. «Сторітелінг (від англ. story – історія; teliing – розповідання) – технологія подання інформації у вигляді цікавої історії» [2]. Це дуже продуктивний метод навчання, виховання і розвитку учнів, з яким необхідно ознайомлювати майбутніх фахівців початкової освіти. В українській педагогіці сторітелінг обговорюється лише в останні роки. Тому є незначна кількість праць, у яких досліджується цей метод (окремі статті таких авторів: Г. М. Гич, Н. І. Гущина, Е. В. Ерднієва, К. Л. Крутій, Ю. А. Маковецька-Гудзь, К. О. Симоненко, З. І. Удич та ін.).

Проте немає досліджень, у яких би сторітелінг був предметом дослідження у методиці навчання української мови.

Мета статті полягає у визначенні методичного забезпечення підготовки майбутніх фахівців початкової освіти до застосування технології storytelling.

На заняттях із вище згаданого курсу студенти мають можливість: 1) дізнатися про функції сторітелінгу; його різновиди; ключові принципи, які відрізняють історію від простого викладу фактів; якості ідеальної історії; 7 китів, на яких будується успішна історія; складові частини, структуру написання історії; варіанти сюжетів; способи організації роботи над створенням історії; 2) ознайомитись із методикою використання сторітелінгу на уроках української мови.

У ході вивчення змістового модуля «Методика навчання грамоти» студенти не лише дізнаються, як можна використовувати сторітелінг на уроках добуквеного, буквеного і післябуквеного періоду, а й самостійно добирають цікаві історії про окремі мовні поняття, наприклад: про склад, наголос, звуки і букви, слова і речення тощо.

Опрацьовуючи модуль «Методика вивчення мовної теорії» студенти не тільки знаходять цікаві історії, які можна розповісти учням у ході вивчення лексики, морфеміки, морфології та інших розділів програми, а й пробують самостійно створювати історії для молодших школярів. При написанні конспектів уроків чи їх фрагментів студентам пропонують завдання скласти відповідні історії про синоніми (антоніми), будову слова, апостроф, типи речень, частини мови та ін.

На заняттях з модуля «Методика навчання літературного читання» майбутні вчителі початкових класів використовують як пасивний столітелінг (приміром, розповідають історії про поетів та письменників), так і активний (створюють та розповідають історії від імені одного з персонажів твору; складають і переповідають казки; розповідають сімейні легенди тощо).

У процесі вивчення модуля «Методика розвитку мовлення» майбутніх фахівців початкової освіти ознайомлюють із тим, як навчати молодших школярів самостійно творити історії (про себе, своїх рідних чи близьких людей; про вигаданих істот; про предмети; про тварин; про явища природи тощо). Як опора може використовуватися запропонована вчителем тема, початок історії, опорні слова, запитання, алгоритм тощо.

Сторітелінг допомагає учням легко, цікаво, ґрунтовно засвоїти матеріал, сприяє розвитку особистих якостей дитини, розвиває мовлення, мислення, уяву. Тому варто ознайомлювати майбутніх учителів початкової школи з методикою застосування цього методу.

Для розвитку професійних якостей майбутнього фахівця, його самореалізації, що є вищим рівнем розвитку особистості, сприятливим періодом є студентський вік. Тому така велика увага приділяється розвитку його особистості на етапі вузівської професійної підготовки.

Список використаних джерел

1. Большакова І. Українська мова. Технологія «Сторітелінг» [Електронний режим] – Режим доступу до ресурсу: https://www.youtube.com/watch?v=K2YVwU9B6L4
2. Професійна компетентність вчителя початкових класів : навчально-методичний посібник для вчителів // Автори-упорядники: В. Є. Берека, А. В. Галас. – Харків : Вид-во «Ранок», 2018. – 496 с.

Габрусєва Н.В.,
аспірантка кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В СВІТОВІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ

Актуальність питання про реформування освіти в Україні на сьогоднішній день не викликає сумніву. Для нашого часу характерним є стирання кордонів між теорією та практикою (час від розробки вихідних положень та реалізацією їх на виробництві невпинно скорочується); зникають границі для професійної реалізації людини в світовому геополітичному просторі; відкидаються межі між культурами та цивілізаціями тощо. Відповідно, одним з головних завдань сучасної освіти є формування особистості вільної, здатної швидко реагувати на зміну обставин, відкидати стереотипи та відчувати себе суб'єктом розвитку. Зворотнім боком свободи людини визначається її відповідальність за результати своєї діяльності.

Ще в березні 1996 року, в м. Берн (Швейцарія) відбувся симпозіум, на якому було визначено ключові компетентності, які повинні отримувати учні середніх шкіл для подальшої професійної діяльності або отримання вищої освіти. Зокрема, в Додатку II (Individual competencies and the demands of society by Gabor HALASZ National Institute of Public Education, Hungary) наголошується, що процес навчання можна вважати успішним лише в тому випадку, якщо його результатом є формування компетентних фахівців, які можуть брати на себе відповідальність за дії в певній галузі. Крім того, в

сучасних умовах праці збільшується автономність роботи працівника. Багато хто взагалі за допомогою технологій може виконувати свої обов'язки віддалено, необов'язково відпрацьовувати 8-годинний робочий день в офісі чи на підприємстві. А це, в свою чергу, вимагає спеціальних компетентностей. Людина, яка працює на віддаленому робочому місці, має виявляти проблеми, розробляти креативні рішення цих проблем, бути в змозі керувати своїм часом і, загалом, посилюється значення почуття відповідальності [1].

У 1997 р. Рада Європи та ЮНЕСКО ухвалили Конвенцію про визнання кваліфікацій із вищої освіти в європейському регіоні. У рамках Національного центру освітньої статистики США й Канади було започатковано програму "Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади" зі скороченою назвою "DeSeCo" (1997 р.) [2]. У 2003 р. на Берлінській конференції міністрів вищої освіти ЄС стартував проект з розробки спільної Рамки кваліфікацій. В 2005 р. на Бергенській конференції міністрів освіти держав учасниць Болонського процесу було підписано комюніке про ухвалення Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти – РК ЄПВО (The Framework for Qualifications of the European Higher Education Area – FQ EHEA), як загальної конструкції, що визначає механізм взаємодії між національними рамками кваліфікацій. Результати, перспективи та значення РК ЄПВО відбито в Лондонському комюніке (2007р.) Наступним етапом стала Рекомендація Європейського парламенту та Ради (2008р.) щодо ухвалення Європейської рамки кваліфікацій для безперервного навчання – ЄРК БН (The European Qualifications Framework for lifelong learning – EQF LL) [3]. Головними структурними елементами цього документу є: 1.Знання (теоретичні та/або фактологічні). 2. Уміння/навички (когнітивні та практичні). 3. Компетентності (в першу чергу – автономність та відповідальність).

На завершення реалізації загальноєвропейської ідеї уніфікації кваліфікацій робоча група Болонського процесу запропонувала державам-учасницям розробити національні рамки кваліфікацій – НРК (National Qualifications Framework – NQF), котрі пов'язані з загальною Європейською рамкою кваліфікацій. Якщо станом на 2005 рік вони були створені в трьох європейських країнах (Ірландія, Франція, Велика Британія), то на 2015 рік – у 38 країнах, що співпрацюють у загальній ЄРК.

У 2011 році Уряд України затвердив Національну рамку кваліфікацій як «системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів», основними елементами якої є: 1. Знання. 2. Уміння. 3. Комунікація. 4. Автономність та відповідальність. 5. Інтегральна компетентність. Відповідно до цього документа важливими якостями, які визначають професійний рівень працівника, є автономність і відповідальність - здатність самостійно

виконувати завдання, розв'язувати задачі і проблеми та відповідати за результати своєї діяльності [4]. Значною мірою саме ці якості визначають поняття професійної зрілості.

Список використаних джерел

1. Key Competencies for Europe. Report of the Symposium (Berne, Switzerland, March 27-30, 1996). A Secondary Education for Europe Project. URL: https://eric.ed.gov/?id=ED407717.
2. *Вачевський М. Сутність компетенцій* у *навчальному процесі* та компетентнісний підхід у професійній освіті. *Молодь і ринок*. 2012. № 8. С. 25-32.
3. Алєксєєва І. Європейські рамки кваліфікацій – опорна конструкція інтеграції національних систем освіти. *Актуальні питання фармацевтичної і медичної науки та практики.* 2017. Т. 10, № 2(24). С. 201–206.
4. Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/paran12#n12.

Морська Н.Л.,
кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри філософії та суспільних наук,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

ПРАВОВЕ ВИХОВАННЯ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ: СПЕЦИФІКА РЕАЛІЗАЦІЇ

Глибинні перетворення у всіх сферах сучасного життя привертають увагу до проблеми людини, її прав і свобод та активізують вимоги, норми, правила поведінки у сфері взаємодії між людьми. Особистість активно формується у шкільні роки, розвиває свої компетентності, людські якості, виробляє навики й моделі спілкування та базові засади культури поведінки. У цьому процесі важливим є правове виховання, яке дає реальні правові знання і уявлення про право та державу, про конституційні права і обов'язки кожного громадянина, пропагує правові відносини між людьми на засадах цінності прав людини та ін. Метою правового виховання у сучасній українській школі є збагачення духовної культури учнів, формування у них стійкого правового світогляду, свідомої й активної власної правової позиції, поваги до прав і свобод інших, суспільно-політичної грамотності та універсальних ціннісно-моральних орієнтацій на шляху до морального вдосконалення. З огляду на це, дана тема є актуальною і потребує конкретного осмислення.

Правове виховання – це словосполучення, яке активно сьогодні використовується у слововжитку, хоч, інколи, має хибне трактування.

Категорію «правового виховання» можна розглядати з педагогічної, правової, філософської, соціологічної точок зору. Зокрема, у педагогіці правове виховання це: «складова цілісного виховного процесу поряд із фізичним, моральним, ідейно-політичним, естетичним, екологічним та іншими формами виховання» [1, с.9]. Правова наука визначає правове виховання «як цілеспрямований постійний вплив на людину з метою формування у неї правової культури й активної правомірної поведінки» [1, с.9]. Філософсько-соціологічне трактування поєднує педагогічні і правові визначення й розглядає «правове виховання» як історично-змінну, об'єктивно зумовлену й загальнообов'язкову силу.

У сучасній школі правове виховання – це частина загальноосвітньої підготовки учнів та виховного процесу, як один із напрямів виховної роботи, який спрямований на утвердження високогуманних принципів соціальної взаємодії, цінності людини та формування її високої культури поведінки. Дослідники питання реалізації правового виховання у школі неодноразово відмічали певні недоліки у цьому процесі, які не подолані і сьогодні. Зокрема, до негативних проявів можна віднести: надмірну увагу до кримінальної тематики, захоплення окремими правовими питаннями та їх трактування, надмірна акцентуація на обмежувальних та заборонних функціях закону, велика прірва між розкриттям загальних положень права та конкретними формами поведінки, недостатнє наголошення на особистій відповідальності за порушення норм права тощо [2, с. 6].

Виходячи із сучасних реалій, на наш погляд, важливими акцентами у правовому вихованні є: розкриття права як гуманістичної категорії з її ціннісно-моральним змістом і фундаментом; цілісний аналіз правової системи з її внутрішньо-логічними зв'язками; формування глибокого усвідомлення норм права та важливості їх дотримання у повсякденному житті; визначення місця норм права у житті людини та суспільства; наголос на важливості прав людини та доцільності їх ґрунтовного аналізу й вивчення; ознайомлення із юснатуралістичною концепцією права та законом Вищої справедливості; використання у навчально-виховному процесі різноманітних освітніх дій, технологій, методів та інтерактивного спілкування для зацікавлення учнів морально-правовою тематикою; розгляд ситуацій і прикладів із реального життя та їх зв'язку із конкретними нормами права; пропагування не лише шаблонів поведінки, а формування правової свідомості, здатної до розв'язання нестандартних ситуацій та творчого осмислення правових проблем; партнерська співпраця з учнями, вияв позиції авторитетності педагога у правоусвідомленні та правовреалізції; формування високої європейської правової культури, гідної української молоді та українського народу тощо.

Щоб уникнути помилок у правовому вихованні, варто брати до уваги три важливі підходи, які є ефективною формулою правового виховання: «діяльність» - «вплив» - «процес». Перший етап: «цілеспрямована систематична діяльність із формування правової свідомості, правової культури і правової поведінки»; другий - «визначений і систематичний вплив на свідомість, психіку тих, кого виховують (індивідів і соціальних груп), усього способу суспільного життя та ідеологічних чинників із метою формування у них на основі правової ідеології глибоких і стійких уявлень, переконань і почуттів, прищеплення їм високої правової культури, навичок юридичного спілкування відповідно до рівня і вимог сучасного правового розвитку суспільства»; і третій етап – це діалектика першого і другого, яка допомагає визначити правове життя «як безперервний процес різнопланової дії на суб'єкта права, що створює в його духовному світі особливу картину правового життя» [1, с.9-10].

Отже, правове виховання в сучасній українській школі є важливим чинником формування правової культури української молоді. Переформатування та перезавантаження методики правового виховання з пасивної на активну, плекатиме в молоді усвідомлене ставлення до своїх прав та обов'язків, повагу до законів і норм права, повагу до людини та цінності її природніх прав, активну громадянську позицію тощо, що стане виявом реалізації високої європейської ментальності народу України.

Список використаних джерел

1.Філософія правового виховання: навч. посібн. Гетьман А.П., Данильян О.Г., Дзьобань О.П. та ін. За ред. Гетьмана А.П., Данильяна О.Г. Х.: Право, 2012. 248 с.
2.Фіцула М.М. Правове виховання учнів: Навчально-методичний посібник. Тернопіль, 1996. 180 с.

Iryna Nestajko,
dr. nauk pedagogicznych, docent
Tarnopolski Narodowy
Uniwersytet pedagogiczny im.W.Hnatiuka
(Ternopil)

KOMPETENCJE NAUCZYCIELA WSPÓŁCZESNEJ SZKOŁY

Istnieje powiedzenie, że jeżeli człowiek chce coś osiągnąć, „musi działaćz pozycji siły". Taką siłą w przypadku nauczyciela są jego kompetencje, czyli wiedza, umiejętności i przekonania potrzebne do efektywnej pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej w szkole [4].

Celem naszego artykułu jest przedstawienie różnych kompetencji, które są niezbędne współczesnemu nauczycielowi w pracy.

Reforma systemu oświaty w Polsce wprowadziła stopnie awansu za-wodowego nauczycieli, aby zachęcić i zobligować ich do stałego rozwoju i doskonalenia kwalifikacji. Określono też możliwie dokładnie kompetencje niezbędne do uzyskania poszczególnych stopni rozwoju zawodowego, i tak np. nauczyciel, który uzyskał stopień nauczyciela kontraktowego, posiada wiedzę z zakresu problemów środowiska uczniów i wychowanków swojej placówki, potrafi współpracować z tym środowiskiem, poznał organizacjęi zasady funkcjonowania szkoły, w której pracuje, przepisy, zasady bezpie-czeństwa i higieny pracy oraz nauki. Taki nauczyciel potrafi prowadzićzajęcia w sposób skuteczny, a także analizować i oceniać własne zajęcia z uczniami[4, s.12].

Ważne jest omówienie kompetencji nauczycieli jako o kwalifikacji niezbędnych do efektywnego wykonywania tego zawodu.

Nauczyciel w pełni przygotowany do swojej pracy to taki, który:

- rozumie i uwzględnia różne wzory myślenia swoich uczniów,
- rozwija i zapewnia dostępność oraz wsparcie dla rozwoju intelektualnego, społecznego iosobowościowego,
- stosuje dostępne programy, metody i techniki nauczania uwzględniając odrębności uczniów,
- zna i stosuje rozmaite strategie nauczania,
- zachęca uczniów do rozwijania krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów i umiejętności działania,
- wykorzystuje rozumienie indywidualnych i grupowych motywacji oraz zachowań do stwarzania takiego środowiska, które zachęca do pozytywnych interakcji społecznych,
- stosuje wiedzę w efektywnych i atrakcyjnych werbalnych, niewerbalnych i medialnych technikach komunikacji.
- zna i stosuje formalne i nieformalne strategie oceniania.
- planuje podstawy wiedzy nauczanej w obrębie przedmiotu, pracę uczniów, współpracę ze środowiskiem,
- jest refleksyjnym praktykiem, który stale ocenia efekty swych wyborów i działań oraz aktywnie szuka okazji do rozwoju zawodowego.
- kształtuje pozytywne relacje z uczniami, współpracownikami, rodzicami i różnymi instytucjami w celu wspierania uczenia się młodzieży i jej osiągnięć [4].

Omawiając kompetencje nauczycieli, wyróżnia się różne ich rodzaje czy też obszary. Najczęściej spotykany podział obejmuje: 1) kompetencje merytoryczne, dotyczące zagadnień nauczanego przedmiotu – nauczyciel jest ekspertem i doradcą przedmiotowym, 2) kompetencje dydaktyczno- -metodyczne, dotyczące warsztatu

nauczyciela i ucznia, a więc metod i technik nauczania i uczenia się, zwłaszcza aktywizujących, projektowych i pracy grupowej – nauczyciel jest ekspertem i doradcą dydaktycznym, 3) kompetencje wychowawcze, dotyczące różnych sposobów oddziaływa-nia na uczniów; należą do nich umiejętności komunikacyjne, nawiązywania kontaktów, rozwiązywania problemów danego wieku rozwojowego itp. – nauczyciel jest doradcą wychowawczym i życiowym [4].

Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej to:

1) kompetencje związane z procesem nauczania-uczenia się:

- umiejętność pracy w wielokulturowej i zróżnicowanej społecznie klasie;
- umiejętność stworzenia dogodnych warunków do uczenia się, tzn. nauczyciel: - ma być organizatorem procesu uczenia się, - ma uczynić ze swoich uczniów badaczy, - tworzy programy nauczania, stale się szkoli i doskonali, usprawnia swoją pracę, - działa w różnego rodzaju stowarzyszeniach i organizacjach, - jest animatorem życia społeczno-kulturalnego w regionie;oumiejętność włączenia technologii informacyjno-komunikacyjnej do codziennegofunkcjonowania uczniów;oumiejętność pracy w różnych zespołach;
- umiejętność współpracy przy tworzeniu programów nauczania, organizacji procesukształcenia i oceniania;
- umiejętność współpracy z osobami ze środowiska lokalnego i z rodzicami;
- umiejętność dostrzegania i rozwiązywania problemów;
- umiejętność stałego poszerzania swojej wiedzy i doskonalenia swoich umiejętności.

2) kompetencje związane z kształtowaniem postaw uczniowskich

- umiejętność wykształcenia u uczniów postawy obywatelskiej i społecznej
- umiejętność promowania rozwoju kompetencji uczniów, które pozwolą im,z sukcesem funkcjonować w społeczeństwie wiedzy, a w szczególności: - motywację do nauki, nie tylko formalnej objętej obowiązkiem szkolnym, - nauczanie uczenia się, - krytyczne przetwarzanie informacji, - posługiwanie się komputerem i korzystaniem z wszelkich urządzeń cyfrowych, - twórczość i innowacyjność, - rozwiązywanie problemów, - przedsiębiorczość, - współpracę z innymi, - łatwość w komunikacji z innymi, - umiejętność poruszania się w kulturze wizualnej;
- umiejętność wykorzystywania wymienionych wyżej kompetencji ponadprzedmiotowych w czasie nauczania-uczenia się określonego przedmiotu.

W świetle tego zestawu kompetencji podstawowym zadaniem nauczyciela jest wykształcenie u młodych ludzi postawy i nawyków do uczenia przez całe życie, ustawicznego zdobywania nowej wiedzy i umiejętności, do samodzielnego korzystania z zasobów informacyjnych oraz zdolności współpracy z innymi irozwiązywania problemów.

Kompetencje nauczyciela współczesnej szkoły to: kompetencje merytoryczne; kompetencje psychologiczno-pedagogiczne; kompetencje diagnostyczne; kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania; kompetencje dydaktyczno-metodyczne; kompetencje komunikacyjne; kompetencje medialne i techniczne.

Odnosząc kompetencje kluczowego kształcenia zawodowego, a w szczególności do kształcenia w oparciu o programy modułowe można stwierdzić, że nauczyciele powinni posiadać przygotowanie w zakresie: metodologii kształcenia modułowego; aktywizujących metod nauczania; pomiaru dydaktycznego; opracowywania pakietów edukacyjnych. o profesjonalnym i skutecznym działaniu nauczyciela decydują jego różno-rodne kompetencje, które powinny mieć charakter dynamiczny, a więc byćciągle rozwijane i doskonalone.

Literatura

1. Czaja-chudyba I. Pedagogika zabawy w osobowym i profesjonalnym przygotowaniu do zawodu nauczyciela. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.2006. 98 s.
2. Cywińska M. Efektywność nauczyciela w dobie współczesnej. W: M.Cywińska (red.), być nauczycielem. Kompetencje współczesnego nauczyciela. Poznań: Wydaw. Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji im.MieszkaI. 2013. 95s.
3. Grzesiak J. (red.) Efekgtywność i efekty praktyki pedagogicznej. Konin: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie. 2013. 138 s.
4. Kwiecińsk, Z. Nowe potrzeby i kierunki zmian kształcenia pedagogów i nauczycieli. W: K.Pacławska (red.), Tradycja i wyzwanie. Kraków: Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego. 1998. 67s.
5. Lindner-Cegieła G. https://womgorz.edu.pl/files/File/Pracownia_ Metodyczna/kompetencje_nauczyciela[1].pdf
6. Strykowski W. Kompetencje współczesnego nauczyciela, Neodidagmata, 27/28. 2005.
7. Strykowski W., Strykowska, J., Pielachowski, J. (red.). Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej, Poznań: Wydaw.eMPi2. 2007. 161s.

Пежинська О.М.,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри романо-германської філології,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

TEACHING AND LEARNING FRENCH IN A MULTICULTURAL CONTEXT

My professional practice as a teacher of French as a foreign language (FLE), starts from a main reflection: the right method for teaching a foreign language in a multicultural context.

The objective of teaching / learning a foreign language is to acquire the communication skills. It is the ability that the speaker develops to produce and interpret the statements appropriate to a given situation in accordance with the social contexts of the country. This shows that to communicate the mastery of the language system is not enough because it is necessary to know especially the rules of its use.

The communication skills are based on the combination of the several partial skills, the most important of which is *linguistic competence.* This is the basic skill. It consists in being able to formulate and interpret the grammatical sentences "correct" and composed of words taken in their usual sense. It requires, when performing speech acts, the mastery of oral and written comprehension and expression, depending on the knowledge of lexical elements, the rules of morphology, syntax, semantic grammar and phonology necessary to be able to practice them.

It is knowledge of vocabulary and the ability to use it. These are: - lexical elements: formulas (*bonsoir, comment ça va*), frozen sentences (*il a cassé sa montre - il est triste*), frozen structures (*pouvez vous me passer*...), etc., grammatical elements: articles, quantitative, demonstrative, personal pronouns, interrogative and relative, possessive, prepositions, auxiliaries, conjunctions.

Grammar competence:

It is the knowledge of the grammatical resources of the language and the capacity to use them: morphology and syntax. Phonological and orthographic skills:

They require knowledge of perception and production and an ability to perceive and produce.

Sociolinguistic competence:

This skill consists in using the context or the communication situation to choose the form to give to the message to be constructed or to give meaning to the message received. It requires the analysis of the communication intention, the social and psychological relationships of the interlocutors, the place or the moment of communication: status, role, age, sex, place of the exchange (*qui parle, à qui, où, comment, pourquoi et quand*). This skill is linked to the daily experience of the foreigner whose language one learns. The language user must adapt his verbal behavior to the value system of the foreign culture:

- rules of social relations (use and choice of greetings, use and forms of address *Monsieur le Directeur, Madame, Pierre*),
- rules of politeness (showing interest in the well-being of others, expressing admiration, etc.),
- expressions of popular wisdom,
- distance, gestures, swear words, humor,

- differences in register (official: *Messieurs, la Cour*), formal: *La séance est ouverte*, neutral: *Pouvons-nous commencer?*, informal: *On commence?*, familiar: *On y va?*intimate: *Alors, ça vient ?*),

- dialect and accent (national, regional, foreign), etc.

This skill requires a certain amount of factual knowledge (say / do not say, do / do not) preferably based on geographic, historical, economic, sociological, religious, artistic, etc.

Pragmatic competence refers to the action-oriented approach and the choice of discursive strategies to achieve a specific goal (organize, structure the discourse ...). It makes the link between the speaker and the situation by making it possible to distinguish and identify different messages (advertising, conversation, official speeches, storytelling, etc.). It is this competence which answers the "why" of sociolinguistic competence. It consists of using construction strategies that suit the types of speech to be produced or understood, whether written or oral. This is why we make the learner aware of the various types of speech and the concept of speech act. This skill requires:

a) for the production of written or oral texts (presentations, descriptions, narrations, summaries, presentations, arguments, letters, etc.) mastery:

- structuring by means of logical or chronological connectors,
- textual consistency, typographical layout,
- the enhancement of certain elements,
- presentation protocol, etc.

b) for understanding the texts mentioned above, but also public written messages (information, regulations, warnings, posters, etc.) or oral messages (announcements in stations, airports, supermarkets, television programs, debates, etc.) control:

- skills mentioned for production and capacity,
- to interpret the presuppositions of the text and its intentions,
- to relate the product of reading or listening to one's own knowledge,
- to provide missing or deliberately omitted information.

Strategic competence:

This strategic skill consists of using several means, linguistic or not, to allow communication despite an imperfect command of the language. Strategic competence requires accepting one's own shortcomings as normal (they also exist in the mother tongue) rather than giving up communicating. These are: reformulation, substitution with a generic term, a synonym or a pronoun, description or definition, gestures or facial expressions, etc.

I tried to give a general view of my professional work environment as a teacher of French and FLE at the innovative international pilot high school (LP2I);

to shed light on the teaching and learning of French and FLE, on the development of the four linguistic skills.

Bibliography

1. *Les technologie de l'information et de la communication et le projet d'établissement*, Assises Internationales Palais des Congrès du Futuroscope 16-17 décembre 1998, Poitou-Charentes/ Menrt, 1998.
2. Cargon J., GRACIA M., LEMEUNIER V. *Activités orales pour favorisser l'apprentissage du français. Guide pédagogique*. Guyane : Scerén, 2010.
3. Ballion R. *Les lycéens et leurs petits boulots*. Paris : Hachette, 1994.
4. Vecchy de G. *Aider les élèves à apprendre*. Nouvelle approche. Paris : Hachette, 1992.
5. MOIRAND, S. *Enseigner à communiquer en langue étrangère.* Paris : Hachette, 1990. PUREN, C. *Se former en didactique des langues.* Paris : Ellipses, 1998.
6. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* Paris : Conseil de l'Europe / Les Editions Didier, 2001.
7. WIDDOWSON, H. G. *Une approche communicative de l'enseignement des langues.* Paris : LAL, Crédif / Hatier, 1991.
8. Abdallah-Pretceille M., et Porcher, L. *Education et communication interculturelle,* Paris, PUF, 1996.

Рокіцька Н. В.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри німецької філології та
методики навчання німецької мови,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

ІНШОМОВНА ОСВІТА У ВНЗ НІМЕЧЧИНИ

За останні роки особливої популярності у системі вищої освіти України набуло поняття «білінгвізму», «плюрилінгвізму», та «мультилінгвізму», як одного із складових компонентів іншомовної підготовки майбутніх фахівців у певній галузі, що значно розширює професійну компетентність спеціалістів, відкриває їм доступ до світових надбань, формує їхню конкурентно спроможність. У цьому контексті показовим прикладом є Німеччина, яка впродовж тривалого часу ефективно реагувала на виклики багатонаціонального суспільства, пристосовуючи наявні освітні ресурси до вимог часу. Німеччина не стоїть осторонь європейських процесів щодо іншомовної освіти. В оцінці Конференції ректорів вищої школи та німецької служби академічних обмінів з приводу проголошення 2001 року Європейським роком мов зазначено, що вищі навчальні заклади мають бути націлені на те, щоб зробити можливим вивчення

двох сучасних іноземних мов, що вимагає від них: у вимогах до іспитів зазначити про обов'язкове знання іноземних мов; організувати обов'язкове вивчення англійської та другої іноземної мови для деяких спеціальностей; використовувати кредитно-трансферну систему при вивченні іноземних мов з метою підвищення мотивації та запровадження єдиної системи стандартів [4, 5].

Іноземна мова для студентів немовних спеціальностей без урахування їх спеціалізації є продовженням вивчення мов, розпочатих у школах.

Студенти самостійно визначають темп навчання у відповідності до своїх можливостей. З одного боку, така свобода дає можливість досягти бажаного, обираючи не тільки той матеріал для вивчення, який є пріоритетним, але й форми і методи роботи. Однак з іншого боку це позбавляє можливості зіставлення відповідності курсу однієї вищої школи курсам іншої або навчальних закладів сусідніх держав [2]. Вважають, що вирішити це питання можливо лише завдяки впровадженню різного роду надрегіональних та міжнародних екзаменів, розроблених на загальноєвропейському рівні і в кредитно-модульній системі. Їх цінність полягає в тому, що кожен курс має містити визначений зміст навчання, завершуватися відповідним іспитом, а ті, хто його завершує, мають демонструвати відповідні знання і навички [3].

Іншомовна освіта у ВНЗ Німеччини має свої специфічні риси. Вона суттєво відрізняється від навчання мов як у системі шкільної освіти, так і від навчання у системі освіти дорослих. Викладання іноземних мов характеризується такими основними особливостями:

- у сфері вищої освіти йдеться про дорослих, які свідомо обрали певні курси іноземних мов з їх відповідним змістом навчання; навчання в таких випадках виявляє ознаки автономного;
- зазвичай студенти розуміють, про який тип навчання йдеться обирають адекватні стратегії навчання. Це свідчить про те, що вивчення іноземної мови у вузі набуває ознак самокерованого навчання;
- такі аспекти впливають на результативність вивчення іноземних мов, саме тому, відповідальність за результати навчання беруть на себе самі студенти [6].

Поряд з цим варто зазначити, що у вищих школах Німеччини популярним стає заочне навчання іноземних мов. Існують курси іноземних мов, які готують до виконання професійних обов'язків, основою яких є іншомовне спілкування. Деякі курси готують слухачів до іспитів різного рівня, але сам іспит складається поза межами інституції, тому що навчальні заклади заочного навчання не мають права приймати такого роду іспити [6]. Термін навчання на курсах, які мають на меті надати додаткову кваліфікацію становить приблизно

один рік, проте програма курсів, що готують до перекладацької діяльності, розрахована на три-чотири роки заочного навчання. Що стосується навчальних курсів екзотичних мов, то такі курси як правило двомовні і супроводжуються вивченням англійської як базової іноземної мови.

Іншомовна освіта у ВНЗ Німеччини відіграє важливу роль, зважаючи на її різноманітність, значимість та послідовність введення, що є неоднакова у різних федеральних землях та залежить від ролі окремих мов у різних регіонах, від типів шкіл, національних традицій. Вагому роль відіграють програми обміну різних навчальних закладів та програми так званої «мобільності» викладачів і студентів. Серед таких програм варто відзначити програму «SOKRATES», яка пропонує обміни студентів терміном на один семестр або на цілий навчальний рік з інтегрованими мовними курсами. Орієнтовані на підготовку до навчання за кордоном курси іноземної мови є відносно новою з точки зору організаційного (навчальні плани та програми) та методико-дидактичного забезпечення сферою навчання іноземних мов [2, 5].

Вже з кінця XX століття почалися жваві дискусії щодо контролю та забезпечення якості іншомовної освіти. Нове бачення освіти має на меті створення мотиваційного середовища для всіх бажаючих долучитись до процесу вивчення іноземних мов, а сучасні технології допомагають реалізувати особистісно-орієнтовний підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію та диференціацію навчання з урахуванням можливостей студентів, їх рівня мовної підготовки.

Список використаних джерел

1. Гаманюк В.А. Карикулярні аспекти навчання іноземних мов у системі освіти ФРН / В.А. Гаманюк // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / за заг. ред. проф. В.І. Сипченка. – Вип. LVIII. – Ч.І. – Слов'янськ: СДПУ, 2011. – 245с.
2. Гаманюк В.А. Навчання іноземних мов у системі вищої освіти ФРН в умовах інтеграційних процесів / В.А. Гаманюк // Вища освіта в Україні – Додаток 2 до № 3, том 1(26). – 2011. – Тематичний випуск «Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2011. – 700с.
3. Гладченко М.М. З досвіду становлення профільного навчання учнів старших класів гімназій у Німеччині / М.М. Гладченко. – К. – 2000. – 313с.
4. Отрощенко Л. Особливості формування іншомовної професійної комунікативної компетентності у вищих навчальних закладах Німеччини / Л. Отрощенко // Наукові записки кафедри педагогіки : зб. наук. праць. – Харків : Видавничий центр ХНУ, 2007. – № 19. – С. 152–157.
5. Christ H. Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in deutschsprachigen Ländern seit 1945 / H. Christ, R. de Cillia // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm].
6. Reiske H. Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung in deutschsprachigen Ländern / H. Reiske // Handbuch Fremdsprachenunterricht / [K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm]. – 5. Auflage. – Tübingen ; Basel : A. Francke, 2007. – 656 S. – S. 86–91.

Сіткар С.В.,
кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри комп'ютерних технологій,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)
Сіткар Т.В.,
кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри машинознавства та транспорту,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ СУЧАСНИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ: УКРАЇНСЬКИЙ ТА МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД

Сьогодні в Україні та багатьох країнах світу епідемія коронавірусу стала краш-тестом не лише для медицини, а й для освіти. Ми побачили, що вона не готова до викликів, відчули, наскільки відірвана від життя система підготовки і перепідготовки вчителів. Це з одного боку. А з іншого – спостерігаємо, як в екстремальній ситуації мобілізувалися вчителі. У приватних школах – зразу, в державних – розкачувалися перші тижні карантину, а після канікул більшість перейшла на уроки онлайн. Усе довелося робити з коліс [3].

Ця ситуація спонукала нас ознайомитись із досвідом організації дистанційного навчання школярів в Україні та інших державах. Спочатку зазначимо, що насправді дистанційне навчання – це не просто уроки по Інтернету. Для його організації потрібні електронні ресурси, спеціальним чином організована самостійна робота учнів, система контролю знань. І бажано, щоб усе це було зібране на одній платформі, щоб учні чи батьки не ганяли по різних сайтах і електронних поштах своїх учителів. Чи є все це в нас? Запитання риторичне.

Аналіз реальної ситуації в Україні дозволяє стверджувати, що нині дистанційне навчання зводиться до двох крайнощів: перша – все скинули на самостійне вивчення (Вайбер багатьом у поміч) і друга – просто перенесли традиційні уроки онлайн. Але вже тепер стає зрозуміло, що все це теж не працює ефективно.

Сьогодні, коли вже дещо зменшились перші подиви дітей від уроків онлайн, коли почали притуплятись відчуття новизни, для вчителів стало очевидним, що недостатньо просто віщати дітям з блакитного екрана так, як вони це робили у класі. Потрібно знати методики дистанційного навчання. Адже урок по Інтернету відрізняється від уроку наживо, тут звичні методи і

прийоми працюють інакше. Вчителі мають оволодіти інструментами, які допоможуть організувати клас, мотивувати учнів, налагодити фідбек. Поки що в цьому доводиться розбиратися методом проб і помилок, причому сьогодні на вчора. Методики – стали другим серйозним викликом і величезною відповідальністю, із якими можуть впоратись не всі [3**].**

Та не все в організації дистанційного навчання залежить від учителів. Самі учні мають бути вмотивовані навчатися. Педагоги скаржаться, що під час уроків онлайн деякі школярі саботують роботу (порушують дисципліну чи займаються своїми справами, відключивши камеру або звук). Карантин чітко показав, що в більшості школярів не сформовані такі важливі для життя навички як, наприклад, уміння працювати з інформацією. Викладання у школі було й залишається репродуктивним, за своїм характером: учитель розжував – діти проковтнули. Не розжував – спитали маму або репетитора, не допомогло – списали на контрольній. Тепер школярі, які звикли лише ковтати не докладаючи зусиль, чекають, що їм розжують усе батьки або розповість учитель із блакитного екрана. Але дистанційне навчання так не працює [3].

Лежить відповідальність за таку ситуацію й на батьках, – самостійність і організованість своїм дітям мали прищепити вони. І тепер найбільше проблем із дистанційним навчанням у тих дітей, котрі завжди відчували гіперопіку та тиск із боку батьків.

Сьогодні очевидно, що для організації ефективної системи дистанційного навчання потрібно зробити кілька кроків. Це важливо і для нинішнього карантину, і на майбутнє, щоб сезонний грип не вирубував на кілька тижнів школи, як це бувало завжди. Зокрема, *насамперед* важливо забезпечити якісний швидкісний Інтернет, і не лише в кожній школі в місті та селі, а й у кожній домівці. У Мінцифри обіцяють, що до 2024 року всі населені пункти матимуть доступ до високошвидкісного Інтернету [3**]**. Проте навчати школярів потрібно вже сьогодні. На запитання вчителів, «Як провести оцінювання учнів, з якими немає зв’язку?» в.о. міністра освіти і науки Любомира Мандзій радить використовувати різні технічні засоби для організації освітнього процесу. Зокрема, «Якщо учень немає інших технологій, то і звичайний телефонний зв’язок може слугувати інструментом для взаємодії між учителем та учнем» [1]. Проте залишається відкритим питання «Хто буде оплачувати телефонні послуги – держава чи сам учитель?» Адже в ситуації, що склалась нині, зазначає О. Онищенко, вчителі жартують, що тепер працюють на державу на власній техніці, та ще й із власним Інтернетом [3**]**.

Вищезазначене спонукає нас ознайомитись із досвідом інших країн, які теж потерпають від епідемії коронавірусної інфекції COVID-19. Отже, як

освітні системи Німеччини, Польщі та Великої Британії працюють в умовах пандемії?

В **Німеччині,** як зазначає Н. Спринчан [2], журналістка, викладачка мовних курсів, яка має багато контактів серед учителів та викладачів, а також переймається освітою власних онуків. «Молодші школярі вільно гуляють. Їм не дали завдань і не навчають дистанційно. Вважається, що вони надолужать все пізніше. Це стосується навіть тих, хто закінчує молодшу школу й переходить на вищі ступені, як мій старший онук, – розповідає пані Спринчан. – Мовні курси для іноземців, котрі є обов'язковими, з іспитом на рівень «А1», працюють дистанційно через Skype. Так само проводиться навчання школярів випускних класів, які готуються до екзаменів. Особливо це стосується гімназистів, бо від результатів іспитів залежить, чи потраплять вони саме до того вишу, до якого планують. Усі, хто «поміж ними», отримали завдання для самостійного навчання вдома». За словами Наталії Спринчан, найлегше виявилося студентам. Відвідування лекцій і раніше не було для них обов'язковим: текстові версії можна було знайти в закритій університетській освітній інтернет-системі за кодом курсу, на який студент записався. Хіба що слухати їх наживо було цікавіше. Зараз професори ще й пропонують відео своїх виступів. Тому студенти взагалі нічого не пропустять і не відстануть.

Але це загальна картина. У деталях можуть бути розбіжності, бо за освіту відповідає влада конкретних федеральних земель, а не федеральний уряд. Вплив на організацію (не на зміст, що є компетенцією землі) навчального процесу має ще й місцеве керівництво, яке може пропонувати ті чи інші форми дистанційного навчання. А ще існують інтернет-платформи із заняттями за узагальненими програмами з різних шкільних дисциплін. Суспільні канали телебачення транслюють уроки з різних дисциплін для різних класів за оголошеною програмою. «Робиться багато, але обходиться без централізації, – підсумовує пані Спринчан. – Важливо не «пройти» програму, а набути певного обсягу знань. Це і є принципом освіти в Німеччині» [2].

Про досвід навчання у **Польщі** розповіла вчителька з Кракова Урсула Сек. «Учителі проводять уроки в інтернеті. Якщо це неможливо, вони надсилають робочі аркуші для заповнення, запитують домашні завдання, використовуючи різні можливості, – каже пані Сек. – Учні, наприклад, роблять фотографії виконаних робіт та надсилають їх учителям. Вони зв'язуються електронною поштою чи телефоном, допомагають, можуть пояснювати частини матеріалу. Також передають відео, зараз їх дуже багато в інтернеті. Видавці вже готують посібники для навчання на відстані. Це новий виклик, але ним якось намагаються керувати. Чесно кажучи, в умовах пандемії, де хвороби та смерть – це повсякденне життя, наука відходить трохи на другий план» [2].

Приклад організації дистанційного навчання у **Великій Британії** можна знайти на офіційних інтернет-сторінках шкіл: там публікується не тільки розклад онлайн-занять, а й приблизний рекомендований режим робочого дня школярів. Але вчителі окремо наполягають на особливій увазі до збереження психологічного комфорту учнів, навіть якщо від цього постраждає якість навчання. Британське ставлення до ситуації карантину передає допис, який став хітом місцевого сегмента Facebook і далеко за його межами. «Не переживайте, що діти відстануть від програми. Вони зараз усі в одному човні й буде все у порядку. – Йдеться у дописі. – Коли ми повернемось у класи, то все відкоригуємо й надолужимо з того місця, де вони зупинилися. Наші вчителі в цьому експерти! Не воюйте з дітьми через те, що вони не хочуть робити математику! Не зривайтеся на них через те, що не дотримуються графіка. Не карайте двома годинами навчання, якщо вони сперечаються. Все, що я можу вам сказати зараз: психіка вашої дитини в цій ситуації набагато важливіша за її академічні знання. І те, як вона почуватиметься зараз, усі чотири тижні, залишиться в її пам'яті на все життя. Зважайте на це щодня» [2]. Ця психотерапевтична інструкція швидко набуває популярності і в Україні, оскільки рівень тривожності щодо майбутнього дітей, а також страх не впоратись із самостійним навчанням, характерні для батьків у різних куточках світу.

Крім вищезазначеного, дуже важливо зрозуміти санітарні вимоги до навчання онлайн: діти пів дня сидять перед комп'ютерами, а потім ще роблять уроки (іноді теж за комп'ютером). Потрібно зрозуміти, яким має бути розклад занять, яка тривалість уроків і перерв, обсяги домашніх завдань. Інакше онлайн уроки вирішать одні проблеми, але додадуть інших. Тому, зауважує О. Онищенко, пам'ятаймо, що дистанційне навчання під час карантину – справа не лише вчителів. Розділімо з ними цю відповідальність [3]. Проте, в ситуації тривалого карантину, стало зрозуміло, що сподіватися на швидке налагодження бездоганної роботи в незвичних умовах не варто: до цього повинні бути готові і вчителі, і учні [2].

Список використаних джерел

1. Кущенко А. Як провести оцінювання учнів, з якими немає зв'язку. URL: http://www.ukr.life/uk/osvita/yak-provesti-otsinyuvannya-uchniv-z-yakimi-nemaye-zv-yazku/ (дата звернення: 04.05.2020).
2. Навчання попри карантин. URL: https://tyzhden.ua/Society/242168 (дата звернення: 25.04.2020).
3. Ставлення вчителів до дистанційного навчання. По той бік екрану. URL: https://pedpresa.ua/201801-stavlennya-vchyteliv-do-dystantsijnogo-navchannya-po-toj-bik-ekranu.html (дата звернення 30.04.2020).

Янкович О. І.,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки і методики
початкової та дошкільної освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль),
Куявсько-Поморська вища школа
(м. Бидгощ, Польща)
Івегеш А. В.,
аспірант,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)
Задорожний О. Р.,
аспірант,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

ФОРМУВАННЯ УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ПОЛЬЩІ Й УКРАЇНИ

Проблема успіху в педагогічній теорії та практиці є особливо актуальною впродовж останніх двох десятиріч, позаяк її вирішення сприяє суспільному прогресу. Отже, перспективними є дослідження теоретико-методичних засад формування успішної особистості, зокрема і в європейських країнах, зважаючи на євроінтеграційні прагнення України. Становить інтерес досвід Республіки Польща, яка є близькою для нашої країни географічно й ментально, щоб виявити ідеї, доцільні для реалізації в сучасному освітньому просторі.

І в Україні, і в Польщі успіх та формування успішної особистості є важливими міждисциплінарними проблемами, які досліджують в Україні (І. Бех [1], І. Кузьма [9], О. Романовський [4], О. Максимова [3], Г. Терещук [9], Г. Фальфушинська [9] та ін.), у Польщі (Я. Гладис-Якуб'як [8], М. Колбер [5], Б. Павлович [7], І. Пашенда [6], М. Хуменюк [6] та ін.). З'явилося поняття «педагогіка успіху» як напрям у педагогіці, предметом вивчення якого є способи й умови досягнення успіху. Українські та польські дослідники визначили низку ефективних форм і методів досягнення успіху: бесіди, тренінги, проєкти тощо. Мають популярність теми «Як визначати життєві цілі», «Цілетворення та доцільність його фіксації в письмовій формі», «Як подолати перешкоди», «Як підвищити самооцінку» тощо. Розроблені тренінги й цикли лекцій, поради для батьків з метою виховання успішної дитини [2]. У закладах

освіти актуальними є дисципліни «Педагогіка успіху», «Організація успішної діяльності».

Окрім позитивних аспектів досягнення успіху, є й негативні. Науковці звертають увагу на неоднозначність тлумачення понять «успіх», «успішна особистість», «успішна діяльність».

Польські вчені (Б. Павлович, І. Пашенда та ін.) ґрунтовно проаналізували загрози, які може спричинити успіх [6], [7]. Адже це поняття пов'язується з пошануванням, славою, високим рейтингом у суспільстві. Отож нерідко люди жертвують заради успіху тим, що мало б стати провідним у шкалі цінностей: родиною, друзями, здоров'ям [6, с. 25].

Польська дослідниця І. Пашенда, акцентувавши увагу на тому, що успіх не є стабільним конструктом, відобразила на основі результатів наукових досліджень три течії його домінування в польському суспільстві. Перша (початок 90-х років – матеріальні виміри ефективності діяльності) пов'язана з інтересом до успіху в спорті, культурі, іноді в науці. Такий успіх не пов'язаний з ринковими відносинами; поза його сферою були бізнес та політика. Згодом розвиток економіки і підприємництва сприяли інтересу до успішності саме в цих галузях, що спричинило ототожнювання успіху з матеріальними благами: з вишуканим, побудованим за дизайнерським проєктом будинком, автомобілем престижної марки, відпусткою, проведеною в екзотичному місці, та іншими матеріальними благами. І все це мало бути кращим, ніж у сусіда [6, с. 26]. Польська авторка І. Пашенда детально проаналізувала залежність від успіху, коли для батьків головне в житті – успіх, і тому вони не мають часу для спілкування з дитиною, проте для задоволення її потреб можуть найняти репетитора, тренера тощо [6, с. 26].

Друга течія (1994–2010) – це перехід до нематеріальних вимірів успіху. Успіх почав уособлюватися із щасливим родинним життям, з працею, що відповідає покликанню [6, с. 28].

На основі аналізу джерел І. Пашенда виявила, що від 2010 року показниками успіху є щастя родини і добре здоров'я: 80 % опитаних осіб не готові жертвувати сімейними цінностями заради успіху і слави; адже головне для них – родина [6, с. 28]. У питаннях досягнення успіху вони керуються такими критеріями, як покликання, цікавість проєкту.

Польські науковці показали, що успіх, як і щастя, кожен розуміє індивідуально. В одних осіб викривлене розуміння успіху знищує їхню сутність (виникає залежність); а іншим правильне його розуміння дає змогу розвинути свої найкращі якості, людяність. Отже, посилюється актуальність освіти як способу відвернути людей від небезпечного шляху, на який вони стають унаслідок узалежнень від ейфорії успіху або викривленого його розуміння.

Саме освітня галузь має допомогти молодому поколінню жити мудро: стати успішними, зберігши загальнолюдські цінності.

Аналіз польських наукових джерел із проблем успіху засвідчує доцільність реалізації низки ідей у педагогічній теорії та практиці України: проведення досліджень щодо розуміння успіху різними категоріями здобувачів освіти на різних етапах суспільного розвитку; вибір ефективних форм і методів виховання дітей та молоді для поєднання здатності досягати високих результатів і зберігати людяність.

Список використаних джерел

1. Бех І. Почуття успіху у вихованні особистості. *Початкова школа.* 2004. № 12. С. 1–3.
2. Калошин В. Ф. Педагогіка успіху: стратегія радісного навчання. *Управління школою. Видавнича група «Основа».* 2013. № 31–32 (403-404). 127 с.
3. Максимова О. О. Формування успішної особистості шестирічного першокласника: монографія / за ред. проф. М. В. Левківського. Житомир: ЖДУ, 2013. 195 с.
4. Романовський О. Г., Михайличенко В. Є., Грень Л. М. Педагогіка успіху. Харків: Вид-во НТУ «ХПІ», 2011. 376 с.
5. Kolber M. Wirtualna koncepcja człowieka sukcesu – codzienność – rzeczywistość szkolna. *Przegląd Pedagogiczny*. 2016. Nr 2. S. 78 – 87.
6. Paszenda I. Sukces w w życiu codziennym. *Sukces jako zjawisko edukacyjne.* Vol. I, Том 1. Red. Monika Humeniuk, Iwona Paszenda, Wiktor Żłobicki. Wrocław, 2017. S. 25–40.
7. Pawłowicz B. Uzależnieni od sukcesu. «Zwierciadło». 2015. Nr 5 (2023). S. 122–128.
8. Różne oblicza i uwarunkowania sukcesu we współczesnej Polsce. Red. Gładys–Jakóbiak J. Warszawa: Szkoła Główna Handlowa w Warszawie, 2005. 225 s.
9. Tereshchuk H. V., Kuzma I. I., Yankovych O. I., Falfushynska H. I. The formation of a successful personality of a pupil in Ukrainian primary school during media education implementation. *Cloud Technologies in Education. Proceedings of the 6th Workshop CTE 2018* (Kryvyi Rih, Ukraine, December 21, 2018) / Eds. Kiv, A. E., Soloviev, V. N. CEUR-WS.org, online. P. 145–158. URL: http://ceur-ws.org/Vol-2433/paper08.pdf

Yankovych O. Organization of Successful Activities as an educational technology of higher pedagogical educational institutions of Ukraine. *IJPINT*: *International Journal of Pedagogy, Innovation and New Technologies*. 2014. Vol. 1. No 1. S. 21–31.

РОЗДІЛ 3
ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ-ПРЕДМЕТНИКА: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ОСВІТИ ТА НАУКИ В УКРАЇНІ

Білоус Ю.В.,
кандидат філологічних наук,
викладач кафедри філологічних дисциплін початкової освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЙ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

На сучасному етапі становлення вітчизняної системи освіти мають місце позитивні тенденції у галузі шкільної іншомовної освіти: реалізація Державного стандарту початкової, базової і повної загальної середньої освіти, створення нових програм та технологій організації навчального процесу, вивчення іноземної мови з першого класу та другої іноземної з п’ятого класу. Ці зміни зумовлюють потребу у висококваліфікованих учителях іноземної мови, фахівцях, здатних генерувати та впроваджувати нові оригінальні ідеї. Тому перед закладами вищої освіти (ЗВО) постають нові завдання щодо оновлення змісту та підходів до мовної та методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи, їх підготовки до формування в учнів іншомовної компетенції.

Результати теоретичного аналізу та практичного досвіду підготовки майбутніх учителів свідчать, що в системі вузівського навчання методична складова іноземної мови становить лише 3% від загальної кількості дисциплін, які вивчаються у ЗВО. Це надзвичайно мало, оскільки іноземна мова сьогодні є не тільки частиною культурної спадщини нації, але й запорукою успіху, майбутньої вдалої кар’єри. Вчителю важливо знати новітні методи викладання іноземної мови, спеціальні навчальні техніки та прийоми, щоб оптимально підібрати той чи інший метод навчання відповідно до рівня знань, умінь та інтересів учнів.

Проблему підготовки фахівців з іноземної мови, в тому числі і для початкової ланки освіти досліджували Е. Арванітопуло, О. Бігич, Л. Зеня, О. Коломінова, А. Конишева, В. Копилова, І. Пінчук, Є. Полат, С. Роман, К. Фокіна, С. Шевченко та ін.

Актуальність дослідження зумовлена реалізацією ідей Нової української школи в контексті загальноєвропейських вимог до якості освіти: інформатизація

освітнього простору, інтеграційні процеси в сучасній вітчизняній освіті, налагодження українськими ЗВО співпраці з європейським навчальними закладами в сфері навчальної та наукової діяльності, студентські міжнародні обміни, можливість здобуття другої вищої освіти та навчання за магістерськими програмами за кордоном. Окрім цього реформування вищої школи передбачає використання нових освітніх технологій викладання іноземних мов.

Підготовка студентів у ЗВО спрямована насамперед на оволодіння ними комунікативними компетенціями, що дають змогу реалізувати їхні знання, уміння, навички, практичний досвід для розв'язання конкретних комунікативних завдань в реальних життєвих ситуаціях. Якісна мовна підготовка студентів не можлива без використання сучасних освітніх технологій.

Інноваційні технології навчання іноземної мови в ЗВО повинні використовуватися в контексті принципів студентоцентризму, компетентнісного підходу, професійно-орієнтованого навчання, проектної роботи, застосування інформаційних, телекомунікаційних та дистанційних технологій, роботи з навчальними комп'ютерними програмами з іноземних мов (система мультимедіа), використання інтернет-ресурсів, навчання іноземної мови в комп'ютерному середовищі (форуми, блоги, чати, відеоконференції), застосування новітніх тестових технологій для контролю ЗУН студентів.

Очевидними є переваги комп'ютеризації навчання іноземної мови, оскільки це допомагає: а) скоротити час на вивчення мови і полегшити доступ до інформації; б) постійно оновлювати навчальний матеріал; в) формувати обсяг та складність інформації відповідно до мети заняття та рівня підготовленості студентів; г) ознайомлювати студентів з великою кількістю матеріалу лінгвокраїнознавчого характеру, включаючи елементи культур інших країн і народів [2].

Зміст і структура іншомовної компетентності студентів вищої педагогічної школи передбачає не тільки навчальну роботу з оволодіння знаннями, уміннями і навичками, але й діяльність, яка забезпечує майбутнім фахівцям можливість виявити активність та самостійність, ініціативу й самодіяльність, організаторські здібності та культуру іншомовного спілкування. Тому в процесі навчання необхідно орієнтуватися не тільки на інформативну складову підготовки, але й на процесуальну, яка допомагає забезпечити реалізацію професійних функцій, серед яких важливе місце посідає аналіз, рефлексія, цілеспрямованість, прогнозування, організація, мотивування, контроль і оцінка.

Серед найважливіших функцій вчителя іноземної мови в початковій школі, реалізація яких сприяє його ефективній комунікативній взаємодії з учнями молодшого шкільного віку можна виокремити: діагностичну (отримання зворотного зв'язку від учнів молодшого шкільного віку про

результативність своїх дій і про їхню готовність до засвоєння навчального матеріалу); стимулювальну (спонукання учнів молодшого шкільного віку до розв'язання нових завдань); інформувальну; оцінну [1].

Таким чином, можна виокремити шляхи вдосконалення системи методичної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови в початковій школі: збільшення кількості аудиторних годин, відведених у навчальному плані на дисципліну «Методика викладання іноземних мов»; вивчення методики наскрізно, тобто упродовж усього терміну навчання у ЗВО; оновлення змісту методики викладання іноземних мов; використання інноваційних технологій підготовки майбутнього вчителя; зміщення акцентів з теоретичної на практичну спрямованість курсу.

Список використаних джерел

1. Пінчук І. О. Англомовна компетентність як складник системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Молодий вчений*. 2014. № 12 (15). С. 177–180.
2. Свиридюк О. Технології викладання іноземних мов у вищій школі України. *Сучасна іншомовна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи:* матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (16 жовтня 2014 р., м. Умань). Умань, 2014. С. 226–228.

Боднар Д. М.,
кандидат педагогічних наук,
асистент кафедри педагогіки та
управління навчальним закладом,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка
(м. Кам'янець-Подільський)

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В СИСТЕМІ ОНЛАЙН-ОСВІТИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Мета навчання – навчити давати собі раду без вчителя.
Американський письменник, філософ Е. Хаббард

Карантин висвітлив проблему готовності як вчителів і учнів закладу загальної середньої освіти, так і викладачів й здобувачів вищої освіти закладу вищої освіти до роботи в умовах онлайн-освіти та застосування дистанційних технологій навчання. З-поміж викликів, які поставило перед нами життя, можна виокремити як методичні проблеми, пов'язані зі слабким володінням або ж неволодінням вчителями та викладачами методиками викладання в режимі онлайн; проблеми, пов'язані зі слабким володінням інформаційними технологіями учасників освітнього процесу; технологічні проблеми, що

обумовлені відсутністю інформаційних ресурсів, технічних засобів і каналів телекомунікації та психологічні проблеми, пов'язані зі складністю пристосування до умов роботи в дистанційному форматі за допомогою сучасних інформаційних телекомунікаційних технологій як вчителів, викладачів, так і учнів й студентів, що й обумовлює актуальність вирішення проблеми підготовки вчителя закладу загальної середньої освіти до роботи в системі онлайн-освіти.

Онлайн-освіта має низку особливих інструментів, що потребують вивчення. Хоча ми маємо певний вітчизняний і зарубіжний досвід практики дистанційної освіти (проблеми дистанційного навчання досліджували О. О. Андрєєв, М. Мур, А. Кларк, В. І. Овсянніков, Є. С. Полат, В. І. Солдаткін, М. Томпсон, А. В. Хуторський та ін.), педагогічні та психологічні аспекти системи дистанційної освіти залишаються й до сьогодні найменш науково-теоретично обґрунтованими. Це обумовлено тим, що застосування нових інформаційних форм навчання принципово змінює філософію освіти, підходи до навчання, способи та засоби взаємодії викладача і здобувача вищої освіти.

Сьогодення вимагає, щоб заклади вищої освіти трансформуватися у ресурсні центри. А отже потребує перегляду в освітньо-професійних програмах підготовки фахівців педагогічних спеціальностей перелік компетентностей та додавання тих компетентностей, які пов'язані з розвитком навичок самоорганізації та самостійного вивчення навчального матеріалу в умовах соціального дистанціювання, необхідні для опанування навчального матеріалу, джерелом якого є ресурси інформаційного освітнього простору, розміщені на різних онлайн-платформах, навчальних порталів закладів вищої освіти, зокрема модульному об'єктно-орієнтованому динамічному навчальному середовищі (MOODLE).

Трансформації, що відбуваються зараз в в умовах дистанційного навчання – виклик не лише здобувачам вищої освіти, але й тим, хто їх навчає. В освітньому процесі відбувається зміна ролей агентів навчання: здобувач вищої освіти стає інтерпретатором знань, а викладач – координатором освітнього процесу, на якого покладається обов'язок розміщення навчальних матеріалів на онлайн-платформах, консультування, керівництва виконанням курсових і дипломних робіт (проєктів). Це вимагає від науково-педагогічного працівника значного часу на підвищення рівня своєї кваліфікації, опанування нових методик, технологій навчання та впровадження їх в освітній процес, забезпечення систематичної й ефективної інтерактивності процесу навчання. Зауважимо, що дистанційне навчання вимагає й більших витрат часу, ніж очне навчання, що викликає необхідність мотивування науково-педагогічних працівників і потребує перегляду на рівні держави параметрів обсягу роботи та

годин навчального навантаження науково-педагогічних працівників й наявного рівня оплати їхньої праці.

Специфіка дистанційного навчання, зокрема знеособленість спілкування, перебування довгий час біля монітору, занурення у віртуальне середовище, вимагає від здобувача вищої освіти досить високого рівня самомотивації до власного навчання та самодисципліни. Відсутність цих якостей веде до зниження рівня результативності навчання, що, окрім того, може бути обумовлено й індивідуальними особливостями здобувача вищої освіти, зокрема переважанням способів сприйняття інформації, а отже існує необхідність забезпечення інваріантності спілкування з кожним здобувачем вищої освіти, психологічної підтримки учасників освітнього процесу, які її потребують.

Викликом дистанційного навчання є забезпечення об'єктивності оцінювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти, надійної аутентифікації особи, що навчається, зокрема під час екзаменів та атестації здобувачів вищої освіти.

Ризики дистанційного навчання пов'язані й з проблемами технологічного характеру, у тому числі технічного й програмного забезпечення – наявністю комп'ютера та доступу до Інтернету. Забезпечення технічних ресурсів науково-педагогічних працівників і здобувачів вищої освіти накладає на заклад вищої освіти певні фінансові витрати, необхідність модернізації веб-сайту, створення опцій в особистих кабінетах здобувачів вищої освіти, щоб вони мали змогу отримувати необхідну інформацію в одному місці. Доречним є проведення консультацій адміністраторами веб-сайтів науково-педагогічних працівників та здобувачів вищої освіти.

Будь-які зміни, особливо пов'язані з екстремальними ситуаціями, є стресом. Але це не привід для зупинки. Варто продовжувати шукати нові можливості та використовувати ситуацію для розробки нових підходів до організації освітнього процесу та втілення нових ідей і технологій навчання.

Ван Цзісюань,
аспірантка, Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського
(м. Одеса)

ЕЛЕКТРОННЕ ПОРТФОЛІО МУЗИКАНТА-ПРОСВІТНИКА

Феномен «портфоліо» користується все більшою популярністю серед працівників різних професій. Поняття портфоліо виникло у восьмидесяті роки минулого століття в США. Уявлення про портфоліо спочатку пов'язувалось із зібранням в одному портфелі фотографій та інших робіт презентаційного характеру, яким користувались з метою реклами своїх робіт і пропозицій, здебільшого, художники та архітектори.

В освітньому середовищі ідея використання портфоліо набула дещо іншого сенсу, а саме – як спосіб систематизації матеріалу, корисного для здійснення професійної діяльності. Створення портфоліо фахівцями сьогодні досить розповсюджене у багатьох країнах світу. В Україні в останні 15 років ідея імплементації технології портфоліо в освітній процес також знайшла широкий відгук [3].

Дослідженню та інтерпретації сутності поняття «портфоліо» та його структури приділили увагу Я. Бельмаз, Г. Голуб, В. Загвоздкін, А. Кендюхова та ін.; методичні аспекти використання портфоліо розглянуто в працях В. Кириченко, Т. Новикової, О. Прутченкова, І. Смирнової та ін.; специфіку застосування технології портфоліо під час дистанційної освіти висвітлено Є. Полат; портфоліо як інструмент організації моніторингу, діагностування й узагальнення результатів освітнього процесу розглядають Т. Горбунова, Н. Бахлова, О.Тумашева та ін.

У різних країнах ідея створення портфоліо отримала дещо різне значення. Так, в США головним призначенням портфоліо є аутентична самооцінка, формування здатності до самовизначення рівнів сформованості умінь і навичок особистості в ситуаціях, наближених до змісту майбутньої професійної діяльності (A. Jennifer, M. Godon Graig). У Великобританії увага під час створення портфоліо приділяється не тільки когнітивним компетентностям викладача, а і його особистісним характеристикам. У Німеччині головна увага звертається на систематизацію професійних досягнень фахівця [1].

В цілому в світовій науці й практиці складається ставлення до застосування портфоліо як педагогічної технології, яка має великий потенціал. Психологічним підґрунтям впровадження цієї технології, на думку Н. Кьон, має

стати створення електронного портфоліо як організаційно-методичного забезпечення безперервності процесу професійного самовдосконалення. Його базою є накопичення й систематизація різноманітних інформаційних джерел та свідчень з галузі професійної діяльності, результатів рефлексії, самомоніторингу, самооцінки й корекції власної діяльності, її подальше проектування.

Ми приєднуємося також до позиції Х. Подковко, яка визначила, що ефективність застосування портфоліо залежить від його відповідності ознакам педагогічної технології, а саме – його концептуальністю; діагностичним визначенням цілей і результативності; економічністю (оптимізацією праці педагога і досягненням запланованих результатів у найменші строки); алгоритмізованістю, проектованістю, цілісністю, керованістю; коригованістю, візуалізацією наявності дидактичних матеріалів, наочних посібників, бази даних тощо.

За нашим уявленням, реалізація цього потенціалу можлива за умов системного підходу до розроблення структури портфоліо, яка відбиває сучасні вимоги до діяльності викладача. Важливою особливістю портфоліо професіонала є те, що його структура і зміст мають бути результатом власного творчого рішення, відбиваючи загальні вимоги до організації педагогічної праці та індивідуальні особливості діяльності фахівця, зокрема – мету створення ним портфоліо, зміст його діяльності (науково-методичний, практичний), специфіку дисциплін, які він викладає, актуальні завдання, що постають перед викладачем, своєрідність контингенту, з яким він працює тощо.

У розробці електронного портфоліо майбутнього вчителя музичного мистецтва – просвітника доцільними вважаємо виділення таких блоків, як:

– *фахово-інформаційний,* який охоплює напрямки – філософсько-естетичний, культурологічний, мистецькознавчий, науково-професійний – з психолого-педагогічною, методичною літературою; дисертаційними дослідженнями тощо;

– *спеціально-просвітницький* з літературою музично-популяризаційного, мемуарного характеру, фрагментами поетичних творів і художньої літератури, влучними цитатами тощо;

– *інформаційно-ілюстративний*, який вміщує музично-ілюстративні файли (аудіо, відео-записи, тематичні кінофрагменти, музичні мультфільми, посилання на музично-інформаційні сайти тощо); візуально-ілюстративний матеріал із суміжних видів мистецтва (фото, репродукції, архітектурні споруди);

– *організаційно-прогностичний* (актуальні завдання й план роботи, можливі заходи, групи в соціальних мережах, форуми, блоги), *рефлексивний*

(розроблені анкети, дані моніторингу й діагностування, само-моніторингу, оцінка результатів та самооцінка своєї діяльності, аудіо й відеоматеріал діагностування й самомоніторингу тощо);

– *особистісно-презентаційний,* зокрема – резюме, автобіографія, розроблені методичні й наукові матеріали, презентації, відеозаписи, фото, власних заходів, відгуки на них; подяки й грамоти, скановані копії документів, потрібних при працевлаштуванні тощо.

Зрозуміло, що кожен музикант-просвітник буде варіювати структуру власного електронного портфоліо та наповнювати інформацією і посиланнями, відповідно своїй обізнаності, інтересам і завданням.

Отже, процес розроблення власного електронного портфоліо виконує функції самоорганізації й самооцінки, а його постійне оновлення стимулює рефлексивну діяльність викладача, його пізнавально-творчу активність і здатність до фахового самовдосконалення.

Список використаних джерел

1. Кондратенко Е. В. Портфолио как технология оценивания профессиональных компетенций студентов. Вестник Марийского государственного университета. 2014. Вып. № 1 (13). С. 176 – 180.
2. Кьон Н. Г. Портфоліо як форма самоорганізації і шлях до професійного самовдосконалення майбутнього викладача мистецьких дисциплін вищої школи. Методичні рекомендації. Одеса, ПНПУ імені К.Д. Ушинського. 2020. 12 с.
3. Подковко Х. В. Аналіз можливостей та перспектив використання технології електронного портфоліо викладачами вищих медичних (фармацевтичних) навчальних закладів. Актуальні проблеми вищої педагогічної освіти, вісник чернігівського національного педагогічного університету. *Серія*: *педагогічні науки.* Чернігів : вид-во черніг. Нац. Пед. Ун-т ім. Т. Г. Шевченка. Вип. 144. 2017. С. 99 – 177.

Вільчинська Т. П.,
доктор філологічних наук, професор,
декан факультету філології і журналістики,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

ОЛІМПІАДИ І ТВОРЧІ КОНКУРСИ В КОНТЕКСТІ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

На сучасному етапі розвитку вищої освіти, коли філологічній спільноті вдалося повернути українській мові статус справжньої, а не фальшивої державності, а геополітичні процеси глобалізації, інформатизації суспільства,

що інтенсивно відбуваються в останні десятиріччя, передбачають досконале володіння мовою, актуальною постає проблема якісної фахової підготовки студентів-філологів, важливою складовою якої є контроль і оцінювання. Зауважимо, що від їхньої правильної організації залежить ефективність навчального процесу загалом, а передусім його кінцевий результат.

І вітчизняні, і зарубіжні вчені розглядають різні форми, методи, функції контролю (О. Коваленко, В. Кондрашова, О. Миролюбов, Д. Руснак, О. Тарнопольський, В. Чайка та ін.). Зокрема, у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти виділено 13 пар типів контролю, причому зазначається, що цей перелік не є вичерпним: 1) контроль досягнень / контроль умінь; 2) контроль, орієнтований на норми / контроль, орієнтований на критерії; 3) відокремлений контроль / комплексний; 4) контроль за результатами виконаної роботи / контроль на екзамені; 5) поточний контроль / підсумковий; 6) прямий контроль / непрямий; 7) контроль умінь / контроль знань; 8) суб'єктивний контроль / об'єктивний; 9) рейтинг за контрольним листом / рейтинг за шкалою; 10) контроль на основі враження / контроль на основі керованого судження; 11) глобальний контроль / аналітичний; 12) контроль окремих завдань / контроль серії завдань; 13) контроль з боку інших осіб / самоконтроль [1, с. 183].

В. Чайка акцентує увагу на методах контролю, що здійснюються за такими ознаками: способом здобуття інформації (усний, письмовий, комбінований); способом організації контролю (програмований і непрограмований); наявністю засобів контролю (безмашинний, машинний і комп'ютерний); формою організації (індивідуальний, фронтальний, груповий, комбінований) [5].

Відомо чимало інших поглядів на оцінювання знань студентів, яке також тлумачать як спосіб визначення результатів навчання, зауважуючи, що «без відповідного блоку методів контролю та корекції сформованих умінь система управління навчанням є неповноцінною і незавершеною» [3, с. 335].

Водночас помітно менше уваги методисти приділяють характеристиці олімпіад і творчих конкурсів, які, безперечно, вважаються важливим способом контролю знань студентів. Як і будь-які інші, вони мають свої переваги і недоліки. До переваг належать комплексність, творчий характер, можливість перевірки знань у тих студентів, що мають високий і середній рівень, заохочення до вивчення навчальної дисципліни. Основним недоліком є те, що такими формами контролю охоплюється лише частина студентів, як правило, кращих або зацікавлених у тому предметі, за яким проводиться олімпіада чи творчий конкурс.

Метою запропонованого повідомлення є окреслити роль олімпіад і творчих конкурсів з української мови у структурі оцінювання рівня знань студентів. Тим більше, що мовна стратегія держави передбачає проведення олімпіад, творчих конкурсів та інших навчальних заходів, метою яких є поглиблена перевірка отриманих та засвоєних студентами знань [2, с. 83].

Вивчення української мови студентами-філологами у фаховому обсязі також передбачає і комплексну перевірку знань, для чого на олімпіадах потрібно використовувати завдання різного типу і різної складності. При цьому обов'язково слід враховувати, що участь в олімпіаді беруть студенти різних курсів із різним рівнем знань, прослуханих вибіркових дисциплін. Тому при підготовці до олімпіади викладачі повинні включати завдання на перевірку знань із різних мовних рівнів (лексичного, граматичного (морфологічного, синтаксичного), пунктуаційного та ін.); на редагування текстів (продемонструють вміння студентів визначати та виправляти чужі мовні помилки); на оформлення ділових документів; на укладання текстів різних стилів; на переклад та інші. Водночас бажано, щоб серед інших обов'язково були завдання ігрового типу (кросворди, ділові ігри, ігри-змагання тощо). Завдяки своєму творчому характеру такі завдання не тільки розвивають професійно потрібні навички, вміння та компетенції, але й позитивно впливають на особистість студента, його характер, розвивають упевненість у собі, підтримують творчі прагнення [4].

Зазначимо, що і олімпіади, і творчі конкурси можуть ініціюватися закладом вищої освіти, а можуть проводитися на державному рівні та контролюватися Міністерством освіти і науки. Щодо творчих конкурсів, то найважливішими загальнодержавними заходами на сьогодні є Міжнародний мовно-літературний конкурс учнівської та студентської молоді імені Тараса Шевченка і Міжнародний конкурс знавців української мови імені Петра Яцика, що проводяться в Україні в декілька етапів. Метою обох конкурсів є виявлення творчо обдарованої молоді, розвитку її потенціалу, виховання у молодого покоління поваги до мови і традицій свого народу, підвищення рівня мовної освіти в Україні. Крім того, перший із них проводиться з метою привернути увагу до спадщини Т. Шевченка, а другий – має на меті утвердження державного статусу української мови, піднесення її престижу серед молоді.

Нерідко проведення подібних конкурсів у навчальному закладі пов'язують з його традиціями, визначними діячами краю (у ТНПУ імені Володимира Гнатюка для філологів – це В. Гнатюк, Б. Лепкий, У. Самчук, Б. Харчук та ін.), особливостями навчальної спеціальності (День писемності, День рідної мови, Всесвітній день поезії та ін.) тощо.

Загалом усі творчі конкурси, як і олімпіади, є важливим способом контролю знань студентів, виховують усвідомлене ставлення до оцінювання. Оптимальне поєднання різних форм контролю – важливий показник рівня організації навчального процесу в закладі вищої освіти та якісної підготовки майбутнього вчителя.

Перспективу наукових розвідок у цьому напрямі вбачаємо у подальшому вивченні питання оцінювання студентів у цілому і мовних спеціальностей зокрема, в удосконаленні механізмів проведення олімпіад і творчих конкурсів.

Список використаних джерел

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 261 с. 2. Інтерактивні методи навчання: навч. посіб. Щецін: Вид-во WSAP, 2005. 170 с.
3. Коваленко О. Е. Методика професійного навчання. Харків: НУА, 2005. 360 с.
4. Положення про Міжнародний мовно-літературний конкурс учнівської та студентської молоді імені Тараса Шевченка. [Електронний ресурс] / http.: osvita.ua/legislation/other/19245/
5. Чайка В. М. Основи дидактики: тексти лекцій і завдання для самоконтролю. Тернопіль: Астон, 2002. 244 с.

Галик С. Д.,
заступник директора з навчально-виховної роботи,
загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 2 м. Зборова
Тернопільської області
(м. Зборів)

УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ВИБОРУ ПІДРУЧНИКІВ

Ефективність роботи вчителя в сьогоднішніх реаліях залежить від його професіоналізму, якому притаманні гнучкість і нестандартність мислення, уміння швидко адаптовуватися до змін, працювати в команді, знаходити вирішення різноманітних завдань щодо організації освітнього процесу. Питання професійної компетентності педагогів були предметом наукових розвідок І. Зязюна, О. Онаць, О. Савченко, С. Сисоєвої, С. Скворцової, В.Чайки, С. Якименко та інших дослідників.

Метою публікації є розгляд проблеми удосконалення професійної компетентності учителя в процесі вибору підручників у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО).

Розширення видавничого ринку, варіативність програм зумовило появу великої кількості навчальної літератури. Масове видання вітчизняних

підручників в Україні розпочалося з 1992 року. Різноманітність у підручникотворенні значною мірою впливає на якість освіти. В сьогоднішніх реаліях вибір підручника як ефективного засобу навчання є правом педагогічного працівника. Даний вид навчальної літератури має відповідати освітній програмі, яка реалізується в ЗЗСО. Вибір підручників вчителями тісно пов'язаний з професійною компетентністю педагогів, структурними компонентами якої є мотиваційна, прогностична, психологічна, дидактична, методична, аналітична, технологічна, інформативна, контрольно-оцінювальна, дослідницька, аксіологічна, рефлексивна компетентності. Ці складові взаємопов’язані. Так, прогностична компетентність дозволяє вчителю за допомогою підручника намітити перспективу освітньої траєкторії школяра, аналітична - побачити в навчальній літературі переваги одного видання над іншим, технологічна - з’ясувати запропоновану авторами модель навчальної діяльності учнів.

Визначимо етапи вибору підручників педагогом закладу загальної середньої освіти:

1. Підготовчий. На даному етапі вчитель опрацьовує освітні стандарти відповідної освітньої галузі, навчальну програму, прогнозує власну педагогічну траєкторію. Важлива роль відводиться методичним структурам закладів загальної середньої освіти. Ефективними формами є творчі зустрічі з авторськими колективами, участь у вебінарах, ознайомлення з висновками експертів, рецензій, відгуків, тренінги, майстер-класи та інші.
2. Процесуальний, який безпосередньо пов'язаний з ознайомленням та аналізом оригінал-макетів підручників. На даному етапі вчителю варто використати метод порівняльного аналізу. З цією метою педагог складає матрицю параметрів оцінювання пропонованих оригінал-макетів навчальної літератури. За основу побудови матриці взято науково-методичні, психолого-педагогічні та ергономічні вимоги до підручника. Для отримання інформації про якісний стан об’єкта необхідно мати його кількісну характеристику, яку визначають на основі кваліметричного підходу.

Кваліметрія − наукова дисципліна, яка вивчає методологію і проблематику комплексних кількісних оцінок якості будь-яких об’єктів: предметів або процесів. На основі запропонованої методики прикладної кваліметрії вчитель за 4 – бальною шкалою оцінює кожен параметр оригінал-макету (1 бал-параметр представлено на низькому рівні, 2 бали –параметр представлено на середньому рівні, 3 бали – параметр представлено на достатньому рівні, 4 бали –параметр представлено на високому рівні).

Проілюструємо технологію оцінювання та вибору оригінал-макетів на прикладі підручників з інформатики для 6 класу, конкурс яких відбувся у 2019

році. Всього подано 5 рукописів. За підсумками експертизи відібрано 4 оригінал-макети підручника «Інформатика» авторських колективів:

1) Бондаренко О. О., Ластовецький В. В., Пилипчук О. П., Шестопалов Є. А.;

2) Морзе Н.В., Барна О.В., Вембер В.П.;

3) Коршунова О. В., Завадський І. О.;

4) Ривкінд Й. Я., Лисенко Т. І., Чернікова Л. А., Шакотько В. В.

Після ознайомлення зі електронними версіями підручників вчитель інформатики заповнює матрицю для вибору оригінал-макетів, оцінюючи кожен параметр (рис. 1).

№ п.п	Параметри оцінювання	Оригінал-макет підручника			
		1	2	3	4
1	Відповідність підручника вимогам Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти та навчальної програми з предмета щодо змісту і структури	3	4	3	4
2	Доступність навчального матеріалу	2	3	3	3
3	Співвідносність навчального матеріалу параграфів з одиницями навчального часу і пізнавальними можливостями учнів	2	3	2	3
4	Ефективна стала рубрикація параграфів	2	4	2	3
5	Побудова змісту і структури параграфів за принципами компетентнісно спрямованого навчання	2	4	2	3
6	Спрямованість матеріалів підручника на реалізацію наскрізних змістових ліній	2	2	1	2
7	Відповідність мови викладу навчального матеріалу віковим особливостям школярів	2	3	2	3
8	Наявність матеріалів для планування навчальної роботи	1	4	2	2
9	Виділення ключових термінів, понять, наявність словників	3	3	3	3
10	Наявність системи різнорівневих завдань до навчального матеріалу підручника і можливість їх вибору учнями та вчителями	2	3	2	2
11	Наявність у навчальних матеріалах підручника різноманітних видів освітньої діяльності: вправ, практичних завдань, ігор, проектів, в т.ч. з використанням ІКТ	2	4	2	4
12	Наявність завдань до параграфів підручника для організації індивідуальної, парної, групової роботи учнів з обов'язковою презентацією результатів	1	4	2	3
13	Спрямованість підручника на розвиток критичного мислення	1	2	2	2
14	Алгоритмічність вправ та завдань підручника	2	3	2	2
15	Україознавча спрямованість підручника	1	2	1	2
16	Наявність мультимедійного контенту підручника	1	4	2	2
17	Придатність підручника для організації самоосвіти учнів	2	4	2	3
18	Наявність у підручнику завдань для репродуктивної, творчої, емоційно-ціннісної, рефлексивної діяльності учнів	2	3	2	2
19	Наявність завершальних структурних складників параграфа, розділу (таблиць, узагальнюючих схем , алгоритмів для самооцінювання знань та вмінь учнями)	2	4	2	3
20	Ергономічність структури підручника	2	4	2	3
21	Наявність пояснення способів користування підручником	3	3	3	3
22	Чіткість ілюстративного матеріалу	2	2	2	3
23	Структурність схем, таблиць підручника	3	2	2	3
24	Наявність в підручнику скринщотів	2	3	2	3
25	Педагогічна доцільність апарату орієнтування (піктограми, виноски тощо)	2	2	2	2
	Загальна сума балів	**49**	**79**	**51**	**68**

Рис. 1. Матриця для вибору оригінал-макетів підручників для ЗЗСО

3. Підсумково-узагальнювальний етап пов'язаний з вибором основного підручника (в нашому прикладі - підручник авторів Морзе Н.В., Барна О.В., Вембер В.П.) та підготовкою списку альтернативних підручників в залежності від результатів оцінювання на основі порівняльного аналізу.

Таким чином, використовуючи кваліметричний підхід, вчитель отримує інформацію про якісний стан запропонованих авторами оригінал-макетів навчальної літератури.

Отже, апробована нами технологія вибору підручників є одним із шляхів удосконалення професійної компетентності педагога.

Список використаних джерел

1. Сергієнко Н. Ф. Професійна компетентність сучасного вчителя. URL: http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11sercmt.pdf (дата звернення: 02.05.2020).
2. Скворцова С. О. Професійна компетентність вчителя: зміст поняття. *Наука і освіта.* 2009. № 4. С. 93–94.

Міщук Н. Й.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної біології та
методики навчання природничих дисциплін,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)
Жирська Г. Я,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної біології та
методики навчання природничих дисциплін,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

ФОРМУВАННЯ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ

Однією з загальних тенденцій світового розвитку є перехід до інформаційного суспільства. У зв'язку з цим Рада Європи до числа найбільш значущих для людини (ключових) компетенцій віднесла компетенції, пов'язані з її життям в інформаційному суспільстві, і включила до їх переліку володіння новими технологіями пошуку і обробки інформації, розуміння доцільності їх застосування, здатність критичного ставлення до розповсюджуваної по каналах ЗМІ повідомлень, уміння захищатися від негативних впливів мас-медіа. Будь-який громадянин повинен володіти медіакомпетентністю, необхідною для активної й усвідомленої участі в житті медійного суспільства.

Однак, аналіз сучасного стану підготовки молоді до функціонування в інформатизованому суспільстві дає підстави вважати, що існує суперечність між необхідністю підвищення якості підготовки випускників шкіл до використання мас-медіа у подальшому навчанні і майбутній професійній діяльності та неготовністю вчителів до формування в учнів медіаграмотності.

Підвищення рівня медіаграмотності вчителя, як складової його професійно-методичної компетентності, може підвищити ефективність навчання учнів певного предмету у сучасній школі. Тому ця проблема є надзвичайно актуальною і потребує найшвидшого розв'язання.

Досвід роботи в галузі підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін, розробки освітньо-професійних програм здобувачів вищої освіти за спеціальністю «014.05 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини)» дали підстави для нашого розуміння поняття «професійно-методична компетентність учителя біології» як інтегративної особистісної характеристики фахівця, що визначає його прагнення і здатність (готовність) до успішної творчої (продуктивної) професійної діяльності, пов'язаної з постановкою та вирішенням проблем і завдань у сфері проектування, організації та управління навчально-виховним процесом з біології у загальноосвітніх навчальних закладах; усвідомлення фахівцем соціальної значимості та особистісної відповідальності за результати цієї діяльності й необхідність її постійного вдосконалення.

Основою професійно-методичної компетентності, яка формується у майбутнього вчителя та сприяє вдосконалюванню його професіоналізму, є гностичні компетентності. З метою їх більш ефективного формування ми виокремили серед них наступні групи: ціннісно-орієнтувальні, дидактико-методичні, психолого-методичні, проблемно-методичні, технолого-методичні, символіко-графічні, оціночно-рефлексивні та медіакомпетентність.

Медіакомпетентність є особливою характеристикою особистості, що забезпечує їй розуміння соціокультурного, економічного і політичного контексту функціонування медіа, засвідчує її здатність бути носієм і передавачем медіакультурних цінностей, смаків і стандартів, ефективно взаємодіяти з медіапростором, створювати нові елементи медіакультури сучасного суспільства, реалізувати активну громадянську позицію.

На нашу думку, зміст медіаосвіти у процесі методичної підготовки майбутніх учителів біології повинен включати контент, який забезпечить формування у педагогів таких компонентів предметної складової медіакомпетентності вчителя біології:

— знання: про сучасні інформаційні системи, значимі для освоєння змістовних ліній курсу біології й формування міжпредметних зв'язків у шкільних курсах природничого профілю; про основи створення засобів ІКТ; про сучасну педагогічну практику використання засобів ІКТ у процесі вивчення біології; про основні мультимедійні і мережі освітні ресурси з біології, реалізовані на різних Web-Сайтах, та особливості методичних підходів до викладання біології в умовах інформатизації освіти;

— вміння і навички: відбору технічних і програмних засобів ІКТ на основі педагогіко-ергономічної оцінки, використання яких доцільне у процесі вивчення біології; створення власних мультимедійних матеріалів базовими засобами ІКТ і спеціальними інструментальними засобами на основі бібліотек, електронних наочних приладів з біології й інших інформаційних джерел; використання засобів ІКТ у якості інструментів пізнання біологічних об'єктів, явищ, процесів при здійсненні експериментальної діяльності за рахунок реалізації можливостей комп'ютерного моделювання; керування за допомогою засобів ІКТ реальними об'єктами, лабораторними установками або експериментальними стендами, моделями різних об'єктів, явищ, процесів;

— практичний досвід: комп'ютерного моделювання біологічних процесів, надмірно швидких або повільних, неможливих або дорогих для відтворення в шкільних умовах; проведення комп'ютерних експериментів; керування навчальним, демонстраційним устаткуванням, що може бути з'єднане з комп'ютером; використання програмних засобів і апаратного обладнання для здійснення інформаційної діяльності зі збору, обробки, зберігання й передачі інформації під час здійснення біологічних експериментів (реальних і «віртуальних»); автоматизації процесів обчислювальної й інформаційно-пошукової діяльності; комп'ютерної візуалізації інформації про досліджувані об'єкти, приховані в реальному світі, побудови на екрані графіків і діаграм, що описують динаміку досліджуваних закономірностей у біологічних системах.

Перспективу дослідження проблеми вбачаємо в експериментальній перевірці ефективності використання певних форм і методів медіаосвіти для формування професійно-методичної компетентності майбутнього вчителя біології.

Муц О. І.
кандидат історичних наук,
заступник директора з навчальної роботи,
Олімпійський коледж імені Івана Піддубного
(м. Київ)

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК SOFT-SKILLS У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «СУСПІЛЬСТВОЗНАВСТВО»

У нових суспільно-економічних, геополітичних та соціально-психологічних умовах, питання реформування та функціонування освіти є одним із пріоритетних державотворчих завдань.

Парадигма законодавства України у сфері освіти орієнтована на всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагаченні на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору[1,2].

Освітні галузі, що визначені Державним стандартом базової та повної загальної середньої освіти скеровані на реалізацію визначених завдань, а також досягнення певних результатів навчання та компетентностей. Так метою освітньої галузі "Суспільствознавство", є забезпечення розвитку учня як особистості, що керується гуманістичними нормами і цінностями, усвідомлює себе громадянином України та успішно самореалізується в сучасному українському суспільстві [3]. Зауважимо, що у проект Державного стандарту базової середньої освіти визначено громадянську та історичну освітню галузь, компетентнісний потенціал, якої включає уміння і ставлення[4]. Аналіз окреслених положень ставлення, зокрема цінування культурної різноманітності, інтерес до різних мов і міжкультурного спілкування; критичне ставлення до інформації з різних джерел; дотримання етичних норм у роботі із соціальною інформацією, під час спілкування в електронних соціальних мережах; відповідальне використання засобів масової інформації; пошанування авторського права; відкритість до постійного самонавчання та взаємонавчання, бажання ділитися здобутими знаннями з іншими; визнання цінності іншого та повага до його приватності; толерантність і готовність до взаємовигідного розв'язання соціально-політичних суперечностей; поціновування соціального та культурного розмаїття, пояснення його переваг і викликів в сучасному суспільстві; здатність брати на себе відповідальність за результат власної та колективної діяльності, ініціативність, відкритість до нових ідей, спонукають до формування емоційного інтелекту та навичок soft skills (соціальних або м'яких навичок). Емоційний інтелект виражається здатність мотивувати себе і незважаючи на труднощі, наполегливо йти до мети, вміння стримувати імпульсивні дії та відкладати задоволення, контролювати свій настрій і не дозволяти стражданням блокувати раціональне мислення, співпереживати й сподіватися [5:77]. Компетентнісний потенціал освітньої галузі скерований на розвиток таких елементів емоційного інтелекту як, упевненість, допитливість,

цілеспрямованість, самоконтроль, зв'язок, уміння спілкуватися, взаємодопомога [5:335].

У Доповіді міжнародної комісії з освіти для XXI століття «Освіта: прихований скарб» в якості ключових якостей випускників шкіл XXI століття визначають: критичне мислення та здатність вирішення складних комплексних завдань, у тому числі в ситуаціях невизначеності; особистісні якості та цінності; інноваційність та креативність; комунікацію і співпрацю; лідерство і відповідальність; мотивацію до праці [6]. Відтак, серед умінь, що формуються у процесі навчання чільне місце займають навички soft skills (м'які навички) – універсальні та функціональні компетенції, що дозволяють швидко адаптуватися до нових умов, вирішувати нестандартні ситуації та завдання. Набір умінь, навичок і якостей, що включаються в групу «soft skills», безпосередньо відображає рівень соціально-психологічного розвитку людини, який можна охарактеризувати за допомогою наступних навичок: вміння переконувати, знаходити підхід до людей, лідирувати, міжособистісне спілкування, ведення переговорних процесів, робота в команді, особистісний розвиток (здатність до навчання), управління часом, ефективне планування своєї діяльності, ерудованість, креативність, вміння працювати з інформацією, стресостійкість тощо [5].

Процес формування емоційного інтелекту та навичок soft skills, вимагають удосконалення методик та технологій навчання. Так, наприклад, серед методів розвитку навичок soft skills, О. Жмайко виділяє:

1. Самонавчання – самостійне вивчення інформації про моделі успішної поведінки (читання літератури, самостійне вивчення різних матеріалів, прослуховування вебінарів) .

2. Пошук зворотного зв'язку – отримання зворотного зв'язку про успішність своєї поведінки в аспекті розвитку конкретного досвіду.

3. Навчання на досвіді інших і ментворкінг – виділення і вивчення моделей успішної поведінки того, хто має високий рівень розвитку даної компетенції, робота з наставником.

4. Спеціальні завдання (фонові тренінги) – самостійні вправи, розвиваючі певні компетенції, які виховують вибрані особистісні якості або, навпаки, повинні утилізувати шкідливі звички.

5. Рішення кейсів – дослідження конкретних ситуацій з пропозицією оптимальних шляхів вирішення.

6. «Навчання через розгортання сюжетних ліній на основі бінарних тематичних опозицій» – включення у вивчення матеріалу через подання його у вигляді пов'язаного розповіді, історії шляхом виявлення його емоційно-особистісної значущості.

7. Розвиток в процесі роботи – пошук і освоєння більш ефективних моделей поведінки при вирішенні завдань, що входять в професійний функціонал [7].

Отже, зміна пріоритетів у завданнях освіти, компетентнісний підхід до навчання, формування здобувача освіти нової якості, ставлять певні вимоги до соціально-психологічних компетеностей освітян і одночасно розкривають широкі можливості для реалізації педагогічної автономії. Одним із основних орієнтирів педагогічної роботи, зокрема для вчителів предметів освітньої галузі «Суспільствознавство» повинна стати підготовка особистості до суспільного життя, особистості, яка дотримується демократичних принципів, конструктивно взаємодіє з друзями, шкільною спільнотою, місцевою громадою та суспільством, долучається до розв'язання локальних, загальнонаціональних і глобальних проблем. Відтак формування та розвитку емоційного інтелекту та соціальних навичок стане запорукою досягнення таких результатів.

Список використаних джерел

1. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII дата оновлення 02.04.2020 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19
2. Про загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 № 463-IX Дата набрання чинності 18.03.2020 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20
3. Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. №1392 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF
4. Проєкт Державного стандарту базової середньої освіти URL: https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-derzhavnogo-standartu-bazovoyi-serednoyi-osviti
5. Гоулман Д. Емоційний інтелект/Даніел Гоулма; пер. З англ С.-Л. Гумецької. – Х.:Віват, 2018.- 512 с.
6. Образование: сокрытое сокровище доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО (основные положения) [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.gcedclearinghouse.org/ru/
7. Жмай О.В. Формування емоційного інтелекту як необхідна складова процесу розвитку soft skills. Режим доступа: http://rinek.onu.edu.ua/article/view/144919/147862
8. Панченко С. Соціально-психологічна компетентність педагога – потреба нової української школи URL: http://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/7093

Радченко О.Я.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)
Вихор С.Т.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Виклики сьогодення ставлять нові завдання перед освітньою системою. Модернізація освіти значною мірою залежить від компетентності педагога і його здатності навчатися новому і використовувати сучасні здобутки науки і техніки.

Уміння вчителя працювати з підручником – загальнометодичне уміння. Підручник – основний засіб навчання з багатьох предметів, тому уміння з ним працювати складова професійної компетентності педагога.

При цьому потрібно враховувати, що сучасне підручникотворення характеризується: варіативністю; якісним дизайном; компетентнісно орієнтованим підходом до створення навчально-методичного комплексу; реалізацією діяльнісного підходу до процесу навчання; удосконаленням механізму відбору навчальної літератури та книгозабезпеченням загальноосвітніх закладів; розробкою електронних освітніх ресурсів [5].

Одним з електронних освітніх ресурсів є електронний підручник. Оскільки педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники мають право на: «академічну свободу, включаючи свободу викладання, свободу від втручання в педагогічну, науково-педагогічну та наукову діяльність, вільний вибір форм, методів і засобів навчання, що відповідають освітній програмі» [4], то у вчителя є можливість серед варіативних засобів навчання обрати і електронний підручник. Адже використання електронних підручників – це розвиток творчого, інтуїтивного мислення; естетичне виховання за рахунок використання можливостей графіки, мультимедіа; розвиток комунікативних здібностей; формування умінь приймати оптимальне рішення; формування інформаційної компетентності й інформаційної культури [9].

При відборі електронного підручника, потрібно проаналізувати реалізацію у ньому основних характеристик, які можна умовно поділити на дві групи: *традиційні* і *специфічні.*

Насамперед з'ясуємо, що ж таке електронний підручник.

У Законі України «Про освіту» зазначено: «електронний підручник (посібник) – електронне навчальне видання із систематизованим викладом навчального матеріалу, що відповідає освітній програмі, містить цифрові об'єкти різних форматів та забезпечує інтерактивну взаємодію» [2].

Традиційно електронний підручник повинен залишатися *носієм змісту освіти* і *засобом навчання.* При цьому репрезентуючи зміст освіти у електронному підручнику повинні використовуватися нові форми подачі інформації, а традиційні структурні компоненти (текст і позатекстові компоненти) доповнити специфічні (звукові- та відеофрагменти, гіперпосилання, пошукова система тощо).

Електронний підручник як засіб навчання повинен сприяти реалізації процесуальної сторони навчання (уміння вчитися). Саме система функцій підручника дозволяє спроектувати відбір завдань і способів їх виконання. Враховуючи специфічність цього виду літератури, на наш погляд, домінуючими функціями електронного підручника є: інформаційна, розвивальна, виховна, мотиваційна, інтерактивна.

Звертаємо увагу, що при виборі електронного підручника доцільно звернути увагу на ***специфічні відмінності***, які якісно його вирізнятимуть серед інших засобів навчання.

Електронний підручник має ряд специфічних особливостей, які формують переваги його використання в навчальному процесі [3, с. 183-184]:

1. Він містить не тільки текстову й графічну інформацію, а й звукові- та відеофрагменти – інтерактивні можливості, що дозволяє індивідуалізувати і візуалізувати навчальний матеріал.

2. Можливість інтерактивної взаємодії між користувачем і компонентами підручника.

3. Гіпертекстова структура комп'ютерного підручника, що дозволяє реалізовувати диференційований підхід.

5. Наявність пошукової системи забезпечує практично миттєве знаходження потрібного матеріалу.

6. Електронні підручники є відкритими системами, тобто їх можна модифікувати, доповнювати, змінювати.

Електронний підручник повинен враховувати і ***специфічні принципи***, на яких має базуватися проектування електронних засобів навчання: гіпертекстовість, мультимедійність, інтегрованість, конструктивність та

інтерактивність. Найбільш суттєвою ознакою, що відрізняє електронний підручник від друкованого є ***інтерактивність***. Звертаємо увагу, що виділяють різні рівні інтерактивності залежно від використання їх користувачем:

– *Простий (пасивний) рівень:* дії користувача мінімальні (перегляд переважно текстового навчального матеріалу в режимі ознайомлення із теоретичним змістом).

– *Обмежений рівень взаємодії:* користувач лише реагує на окремі навчальні запити (наприклад, тестування).

– *Повний рівень інтерактивності:* можливість різнопланових реакцій учня на численні навчальні запити та розширенням спектру способів взаємодії (маніпуляції з об'єктами на екрані, застосування імітаційного моделювання, складна навігація).

– *Рівень реального масштабу:* залучення учня до роботи в середовищі, в якому моделюються реальні об'єкти та процеси (користувач керує елементами середовища, відповідає на складні навчальні запити) [1, с. 7-8].

Отже, виділення і розгляд окремих сторін, ознак, особливостей і властивостей електронного підручника, теоретичний аналіз, дозволяють педагогу вибирати якісний електронний підручник і ефективно організовувати роботу з ним.

Список використаних джерел

1. Вембер В. П. Методичні основи проектування та використання електронного підручника з інформатики для загальноосвітньої школи : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 - теорія та методика навчання (інформатика) / В. П. Вембер ; НПУ ім. М. П. Драгоманова ; Наук. кер. д-р пед. наук Морзе Н.В. 25.08.11. К., 2008. 20 с.
2. Електронний підручник (за матеріалами Інституту модернізації змісту освіти) URL: https://imzo.gov.ua/elektronnyj-pidruchnyk/
3. Єсіна О. Г. Електронні підручники: переваги та недоліки використання. *Вісник соціально-економічних досліджень*. 2012. Вип. 1. № 44. С. 181-186. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vsed_2012_1_28
4. Закон України «Про освіту» (Документ 2145-VIII, чинний, поточна редакція — Редакція від 02.04.2020, підстава - 540-IX) URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19
5. Кодлюк Я. Аналіз і оцінювання шкільних підручників. Дидактичний аспект. *Підручник XXI століття*. 2003. № 1-4, С. 72-79.

Теслюк О.Я.,
аспірантка кафедри педагогіки і методики початкової
та дошкільної освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

САМООРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ НУШ

На сучасному етапі розвитку української школи велику роль відіграє вміння учня початкової школи самоорганізовувати власну навчальну діяльність, від рівня якої може залежати якість освіти, так як сучасна система навчання, а особливо в умовах дистанційного навчання передбачає, що значна частина навчального матеріалу засвоюється учнями в процесі самостійної роботи.

Однією із 10 ключових компетентностей Концепція Нової Української Школи (НУШ), які сприяють успіху протягом усього життя та особистій реалізації є «уміння вчитися впродовж життя», що інтегрує здатність до самостійного пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових умінь і навичок, організації навчальної діяльності (власної та колективної), зокрема через ефективне керування ресурсами та інформаційними потоками, вміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою освітньо-професійну траєкторію, оцінювати власні результати навчання, навчатися впродовж життя [3].

З огляду на реалізацію основних засад концепції НУШ, початкова школа повинна спроектувати стратегію організації діяльності молодших школярів з домінуванням пізнавальної активності для досягнення самостійності. Молодший шкільний вік – це вікова категорія, яка фіксує особливості психічного розвитку учнів з позиції досягнення соціальних завдань і змісту освітнього процесу як невіддільного складника ціннісних пріоритетів певного суспільства. З огляду на це, важливим є твердження, що визначальні риси цього віку, які є підґрунтям і, водночас, розширенням кола ключових аспектів щодо розвитку самостійності.

На початку шкільного навчання в особистому арсеналі молодшого школяра немає достатньо інструментів для самоорганізації навчальної діяльності. В зв’язку з цим у діяльності педагога важливим завданням є формування в учнів уміння «навчальної самостійності», що є основою навички самоорганізації навчальної діяльності.

Поряд із засвоєнням змісту наукових понять,учень початкової школи оволодіває способами організації нового для неї виду діяльності – навчання. Планування, контроль, самооцінювання набувають іншого змісту, бо дія в системі наукових понять передбачає чітке виокремлення взаємопов'язаних етапів. Навчатися вчитися є одним з основних завдань молодшого школяра, що передбачає засвоєння таких дій: самоконтроль; самооцінювання; самоорганізація у вивченні навчального матеріалу, підготовки до самостійних робіт, виконання творчих завдань; усвідомлення мети та способів навчання в школі та вдома [2].

Самоорганізацію навчальної діяльності ми трактуємо як дії особистості, спрямовані на організацію засвоєння навчального матеріалу, формування умінь, навичок та компетентностей, що здійснюється шляхом самопізнання, самоконтролю та самооцінювання. Навички самоорганізації навчальної діяльності учнів початкової школи формуються в результаті належної сформованості вмінь самопізнання, самоконтролю та самооцінки.

Формування вмінь самоорганізації навчальної діяльності базується на рівні пізнання та заохочення учнів, що сприяє забезпеченню в молодших школярів активної позиції в навчально-пізнавальній діяльності, зростання їхніх інтересів у засвоєнні нового матеріалу. Значно підвищує особистісні здібності учнів, що дає можливість успішнішеаналізувати, порівнювати, синтезувати та оцінювати самостійно отриману нимиінформацію.

Нова українська школа визначає концептуально нові вимоги до освітян. Проте, реформування стосується не тільки педагогічної діяльності у закладах початкової освіти, а й процесуформування в учнів активності, самостійності та вмінь навчальної самоорганізації. НУШ покликана створювати нові умови для всебічного розвитку учнів, забезпечуючи виховання та вдосконалення особистісних якостей, загально-навчальних вмінь і навичок, в тому числі і навичок самоорганізації навчальної діяльності.

У Новій українській школі роль вчителя в перших двох циклах (1-4 класи) вже не передбачає банальну трансляцію змісту освіти. Тепер вчитель є не лише транслятором знань, а ментором, що вміє правильно організувати процес пізнання, скерувати діяльність учня так, щоб він не боявся висловлювати свою думку, ставити питання, проявляти інтерес та допитливість. Також важливим стає завдання навчити дитину ставити правильні запитання, вибирати найбільш раціональні інструменти для здійснення своєї навчальної діяльності, досліджень чи пошуку інформації, а також допомогти їй навчитися відсіювати одержану інформацію, виділяти головне від другорядного, випадкове від закономірного, істинне від помилкового.

У такому виді діяльності учень є суб'єктом освітнього процесу, тому що всі його дії усвідомлені та вмотивовані значимістю процесу для нього,тому що в системах, які самоорганізовуються, основний фактор розвитку внутрішній, однак вона може ініціюватися зовнішніми впливами вчителя.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Молодший школяр у вікових закономірностях. *Початкова школа, 2015. №1.*С. 10–13.
2. Журавльова Л. С. Проблема організації самостійної діяльності учнів в умовах початкової школи: соціально-педагогічний аспект. *Internationalscientificconference, Kaunas, Lithuania,2018.*С. 23–26.
3. Концепція Нової Української школи. URL:https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola.
4. Наказ МОН про впровадження методичних рекомендацій щодо оцінювання навчальних досягнень учнів 1 класу в НУШ URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/924.pdf

Хуан Юйсі,
аспірант,
Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського
(м. Одеса)

КОМПАРАТИВНИЙ ПІДХІД У ВИЯВЛЕННІ СВОЄРІДНОСТІ ПІСЕННОГО ФОЛЬКЛОРУ УКРАЇНСЬКОГО І КИТАЙСЬКОГО НАРОДІВ

Пісенна культура − це одне з найбільш цінних духовних надбань кожного народу. Скарбниця пісенної творчості складається впродовж багатовікової історії. В піснях розкриваються життя і почуття народу, його радощі й печалі.

Науковці припускають, що зародження народної пісні відбувалось разом з виникненням музичного мистецтва: джерелами зародження музичного мистецтва стала потреба людини у самовираженні, передачі своїх почуттів іншим, у досягненні суголосності в колективних трудових діях, і саме спів став природним способом вираження людьми своїх внутрішніх переживань [3]. Виникаючи спонтанно, ці пісні передавались в усній формі – від співака до співака; така форма їх трансляції зумовила постійну зміну, мелодичної основи, її варіювання й удосконалення, тому в пам'яті народу залишалась краща частка мелодій, які до тепер знаходять відгук у серцях людей. Отже, ці твори не мають одного автора і носять назву фольклору (від англійської folk-lore — «народна мудрість»).

Звернемо увагу також на те, що пісенний жанр є жанром синтетичним, який утворюється єдністю вербально-поетичного і музично-інтонаційного складників, тому в пісенному жанрі відображаються і своєрідність мовлення, і типові для певного народу традиції, образно-емоційні уявлення. Цілком природно й те, що пісенний фольклор різних народів суттєво відрізняється за колом типових образів і поетичних засобів у вербальному тексті, інтонаційно-мелодичною основою, жанрами і навіть виконавсько-виразними засобами. Тому порівняння пісенного фольклору різних народів дає ясну уяву про своєрідність національного світосприйняття, менталітету, традиції і мрії.

Компаративістика як науковий мета-метод базується на зіставленні еволюційних тенденцій феноменів національної культури і мистецтва, вивченням безпосередніх та опосередкованих взаємин між ними, їхніх подібностей і відмінностей [1]. Отже, методологічний принцип компаративного аналізу фольклорно-пісенного мистецтва є ефективним шляхом поглиблення розуміння його національної своєрідності й унікальності, цінного значення в культурно-історичному, духовному й мистецькому розвитку суспільства [2].

Застосування компаративного підходу у порівнянні народнопісенної творчості двох народів Сходу і Заходу – китайського й українського, дозволяє науково обґрунтовано далеких за своєю культурою, історією, музично-інтонаційною основною, має поглибити уявлення щодо своєрідності їх пісенної творчості.

Це порівняння, здійснене за певними ознаками, різновидами:

– світогляд, світосприйняття народу, що відбивається у його пісенній творчості;
– місце пісенного фольклору в мистецькому просторі народу, країни;
– коло типових образів, героїв, характеру пісенних творів;
– жанри, типові для пісенного фольклору;
– особливості музичної мови: мелодія, гармонія, ритм, фактура;
– способи розвитку музичної думки;
– виконавські традиції.

Крім того, важливим питанням є відношення сучасних громадян до народної творчості свого народу. З цією метою важливим є дослідження таких питань, як:

– стан популярності фольклорного мистецтва у сучасному суспільстві;
– форма збереження традицій виконання народних пісень на цей час;
– наявність традицій концертного виконання народних пісень;
– використання фольклору в творчості сучасних композиторів.

Список використаних джерел

1. Бровко О. О. Основи компаративістики: навчальний посібник. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». 2012. 214 с.
2. Жирмунский В.М. Фольклор Запада и Востока: Сравнительно-исторические очерки. Москва : ОГИ. 2004. 464 с.
3. Історичні аспекти розвитку національної культури. *Наукові записки. Збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів та студентів інституту педагогіки, психології і мистецтв. Серія «Мистецтво».* Випуск VI. Вінниця : Меркьюрі Поділля. 2015. С. 43 – 48

Чжу Цянь,
аспірант,
Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського
(м. Одеса)

ДО ПИТАННЯ ПРО РОЗВИТОК МУЗИЧНО-РИТМОВОГО ПОЧУТТЯ

Поняття ритму у музикознавчому розумінні має широкий обрій значень, пов'язаних з процесуальністю та взаємодією структурних елементів музичного твору. У даному випадку йдеться про аналіз почуття музичного ритму в його вузькому сенсі, під яким розуміється система організації музичного часу, заснована на співвідношенні метричної пульсації та руху тривалостей і пауз [1].

У педагогічній практиці домінує уявлення про те, що почуття ритму майже не піддається розвитку. На перший погляд, ці висновки підтверджується практикою, зокрема – складністю виправлення у «неритмічних» учнів спорадичних темпових зрушень у виконанні, ритмовою і темповою невпевненістю й нестабільністю, яку нерідко демонструють виконавці, які вважаються досить зрілими для того, щоб брати участь у конкурсах і концертах. Натомість дослідження науковців дають підстави стверджувати, що цs уявлення неправомірні, а якість ритмово-розвивальногоррп п в значній мірі залежить від знань, умінь і методів, які застосовуються викладачем [2].

Науковці наголошують, що почуття ритму має рухову природу і формується в процесі налагодження координації рухів. Нагадаємо широко відомий вислів Е. Далькроза, який зазначав, що всякий ритм є рухом, тому у створенні та розвитку почуття ритму бере участь все тіло людини. Отже, закономірним став і висновок видатного педагога про те, що без тілесних відчуттів ритму не може бути сприйнятий ритм музичний… «Навести порядок у рухах людини означає виховати в нього почуття ритму» [1, с.5].

Важливо також, що набуття скоординованого рухового досліду і досягнення суголосності різнорідних дій у часі – одна з найбільш природних потреб і здатностей людини: багаторазово їх повторюючи, людина набуває фундаментальних, життєво важливих умінь – від вміння ходити до різноманіття складно скоординованих дій. Це дає підстави стверджувати, що причину недостатньо успішного розвитку ритмового почуття маємо шукати у недосконалості розповсюджених в широкій музично-педагогічній практиці методичних прийомів: як показує практика, переважна більшість викладачів пропонує своїм учням вправи на просте повторення ритмічних послідовностей, що не відповідає генезису і психологічній природі музично-ритмічного чуття.

Звернення до праць Б. Теплова, Л. Венгера, К. Тарасової, а також власний досвід авторів статті переконливо демонструють, що у досягненні успіху в розвитку почуття музичного ритму вирішальну роль відіграє врахування його комплексної природи і формування всіх його компонентів – від найпростіших, базових, до більш складних, цілісних [3]. Першим кроком до набуття цілісної здібності – переживання і відтворення «темпо-метро-ритму» (за Б. Тепловим) є засвоєння особистістю навички відображення пульсації рівнозначного часового «відрізку» в певній швидкості, тобто довготи звучання метричної долі у відповідному темпі. Важливо, щоб при цьому дії відбувалися у почерговій зміні імпульсу і м'язового розслаблення, напруги і відпочинку після кожного окремого руху, в іншому випадку виникне феномен м'язової скутості і рівномірний рух буде неможливим. Крім того, необхідно враховувати, що досить довге утримання такого рівномірного руху є справою складною і відіграє суттєву ролі в музичній діяльності тільки в єдності з почуттям чергування акцентованої (метрично сильної, опірної) долі й слабкої, неопірної. Формуванню навички відтворення метричної пульсації також необхідно приділяти спеціальну увагу, адже для цього потребується більш складна координація рухів, у якій має досягатися диференційоване відчуття різновидів м'язового імпульсу й напруги для відтворення метричних акцентів.

Сформованість цих базових навичок і внутрішніх (тілесних та слухових) уявлень стає орієнтиром для подальшого розвитку чуття ритму, а саме – здатності відтворювати ритмові послідовності, які вбирають у себе і почуття рівномірного метричних руху у певному темпі, і диференційоване чергування акцентованої і ненаголошеної долі, тобто – метричної пульсації, і безпосереднього руху різних тривалостей, власне – ритмових послідовностей.

Якість цього процесу залежить від того, наскільки диференційованими і міцними є відчуття напруги-розслаблення, адже в ритмовій послідовності до зазначеного комплексу відчуттів додається індивідуалізовано-конкретне відчуття напруги, з яким має відтворюватися кожен звук: якщо це дрібні

тривалості – то вони мають бути більш «легкими» відносно метрично акцентованих; якщо йдеться про довгі тривалості або паузи, то важливим стає внутрішнє уявлення про «прихований» рух метру.

Отже, це відчуття й внутрішнє уявлення рівномірного пульсу, відіграючи роль системи виміру музичного часу, відбуваючись підсвідомо або свідомо (в навчальній, професійній діяльності), дозволяє порівнювати тривалості з метричною пульсацією, в результаті чого музиканту стає ясно: тягнеться звук (або пауза) довше, ніж метрична доля – одиниця виміру або «пробігає» швидше, угруповуючись з іншими тривалостями.

Варто звернути увагу і на те, що саме здатність уявляти рівномірну та різнохарактерну пульсацію відіграє роль системи вимірювання швидкості плинного музичного часу, утримання певної швидкості чергування метричних акцентів, свідомого його варіювати у фермато, агогічних відхиленнях, прискоренні або уповільненні руху відповідно авторським вказівкам та знову повертатись до основного темпу.

Отже, задля підвищення ефективності розвитку музичного ритму важливо враховувати, по-перше, необхідність формування всіх компонентів ритмічного почуття, по-друге – його рухово-психологічну природу і передбачати перехід від рухових вправ зазначеного типу до формування внутрішніх тілесних та слухових уявлень, на які під час виконавської діяльності має спиратися музикант.

Список використаних джерел

1. Асафьев Б.В., Музыкальная форма как процесс. Москва : Наука.1947. 378 с.
2. Далькроз Жак-Эмиль, Ритм. Москва : Классика-XXI. 2001. 248 с.
3. Кьон Н.Г., До питання про розвиток музичних здібностей студентів музично-педагогічного факультету. *Зб. наук. праць Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д. Ушинського.* 2003. Вип. 5-6, С. 52-58.

Юрків М. М.,
кандидат філологічних наук,
викладач кафедри філологічних дисциплін
початкової освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

ФОРМУВАННЯ МОВНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ ДІЄСЛІВНИХ ФОРМ)

Сучасний учитель початкової школи повинен добре володіти усіма засобами української мови як державної. Щоденне спілкування з учнями, формування у них мовленнєвих умінь і навичок, комунікативної компетентності є одним з головних завдань нової української школи.

В українській мові дієслово як частина мови багате своїми граматичними формами, На думку багатьох мовознавців, зокрема Б. Антоненка-Давидовича, О. Семеног та ін., у нашій мові часто вживають дієслова, і це надає їй легкості вимови і мелодійності [1,5].

Останнім часом надуживають дієслівними формами на -ся. Часто від майбутніх учителів чуємо і в їхніх роботах читаємо: «Дипломна робота пишеться студентом»; «Курсова робота перевіряється викладачем»; «Проблема досліджується методистами»; «Курсові роботи затверджуються на кафедрі» тощо. Це є наслідком калькування російських мовних конструкцій, для яких такі пасивні форми є природними.

Уживаючи дієслова на - ся, треба зважати на те, як співвідноситься сама дія до особи (суб'єкта чи виконавця дії), а також об'єкта, на який вона спрямована. Часто вживають групу дієслів на позначення дії, що виходить від особи і спрямована на неї (це зворотні дієслова). Їх треба вживати із постфіксом -ся так:

1. Дія спрямована на самого виконавця (суб'єкта), наприклад : митися, голитися, одягатися, навчатися, умиватися, взуватися.

2. Дія взаємозворотна: миритися, цілуватися, обніматися, листуватися, змагатися боротися.

3. Дія, яку особа виконує у своїх інтересах, наприклад, будуватися, пакуватися, збагачуватися.

4. Дія, що вказує на постійні ознаки виконавця дії, матеріалу: метал плавиться, папір рветься, скло б'ється, собака кусається.

5. Дія, яка вказує на внутрішній стан людини, її настрій, переживання: вертітися, гніватися, сміятися, журитися, турбуватися.

Від зворотних дієслів треба відрізняти безособові дієслова. Вони мають форму тільки третьої особи однини. Наприклад, не хочеться, не віриться, не лежиться, не спиться тощо.

Отже, у нашій мові недоречно писати і говорити: «Методика застосовується» (вона не може застосовувати сама себе), треба: «Методику застосовують (застосовуємо, треба застосовувати)»; «Аналіз виконується», треба: «Аналіз виконують (виконуємо, треба виконувати)»; «Не дозволяється писати», треба: «Не дозволено (не можна) писати»; «Трави вирощуються», потрібно: «Трави, що їх вирощують» тощо.

Не відповідні нормам нашої мови і речення з дієсловами на - ся, якщо там йдеться про дійову особу в орудному відмінку. Замість вислову « Їхні розробки не сприймаються студентами», треба написати чи сказати: «Студенти не сприймають їхніх розробок».

Українській мові властиві синтаксичні конструкції з дієслівними формами на - но, - то. Їх уживають для позначення дії, у якій не називають її виконавця. Основне призначення таких конструкцій – акцентувати увагу на завершенні дії та її результаті, а не на виконавцеві дії, що спостерігаємо в російській мові. Це є однією з особливостей нашої мови. Тому помилково писати : «Студентом написано дипломну роботу», «Нами досліджено проблему», «Ученими вивчено такі питання» і т. ін. Натомість треба : «Досліджено проблему»; «Вивчено питання». Такі ж речення знаходимо у народній творчості : «Ой у полі жито копитами збито, під білою березою козаченька вбито…».

Так само вживають ці конструкції і письменники : «Тихе поле копитами поорано» (Т. Шевченко), «Кого улещено дарами, кого утоплено в крові» (Л. Костенко).

При дієслівних формах на -но, -то природно вживати додатки в знахідному відмінку, як слушно відзначав О. Потебня. Наприклад : вироблено (що?) нову методику, виконано (що?) такі завдання, знайдено (що?) літературу, застосовано (що?) новий метод, прочитано (що?) курс лекцій тощо. Проте часто в усному і писемному мовленні майбутніх учителів трапляються такі вислови: «Нами досліджена ця проблема» або ж «Нами досліджено цю проблему», а треба «Досліджено цю проблему» чи «Ми дослідили цю проблему».

Науковці рекомендують уживати дієслівні форми на -но, -то як головні члени безособових речень замість пасивних дієприкметників, що є присудками і характерні для російської мови. Тому, наприклад, замість «Протокол буде надрукований» краще сказати чи написати «Протокол буде надруковано»,

«Магістерська робота була захищена», а треба «Магістерську роботу було захищено».

Отже, дієслівні форми на -но, -то властиві нашій мові, їх потрібно частіше вживати лише у реченнях, де явно не зазначено виконавця дії. Тому правильно говорити і писати : «Урок проведено», «Завдання виконано», «Проблему досліджено» тощо.

Чимало проблем є в уживанні таких форм дієслова, як активні дієприкметники теперішнього часу на -уч (-юч), -ач (-яч). Активні дієприкметники теперішнього часу українському мовленню не властиві, тому їх варто уникати, замінюючи іншими формами. На думку багатьох мовознавців, більшість активних дієприкметників теперішнього часу є кальками з російської мови.

Існує декілька способів заміни названих вище граматичних форм дієслів, а саме: а) прикметниками (домінуючий – домінантний, панівний; існуючий – відомий, наявний, теперішній, сучасний, навколишній; слідуючий – наступний; діючий – чинний; б) іменниками (головуючий – голова; початкуючий – початківець; завідуючий – завідувач; виконуючий – виконувач;в) особовими формами дієслів (інформуючий присутніх – присутніх інформує; навчаючий дітей – дітей навчає); г) підрядними реченнями (працюючий – який (що, котрий) працює; виконуючий – який (що, котрий) виконує, навчаючий – який (що, котрий) навчає тощо).

Отже, дієслівні форми треба активно вживати, зважаючи на стилістичні особливості сучасного українського наукового мовлення.

Список використаних джерел

1. Антоненко-Давидович Б.Д. Як ми говоримо. К.:«Українська книга», 1997. 336 с.
2. Волкотруб Галина. Практична стилістика української мови. Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. 256с.
4. Волощак Марія. Правильно – неправильно. Довідник з українського слово- вживання. К.: Вид. центр « Просвіта », 2003. 160 с.
5. Семеног О. М. Культура наукової української мови. Навчальний посібник. К.: ВЦ « Академія », 2010. 216 с.
6. Культура фахового мовлення : Навчальний посібник / За ред. Н. Б. Бабич. Чернівці, 2005. 572 с.
7. Курило Олена. Уваги до сучасної української літературної мови. К. : Вид-во Соломії Павличко « Основи », 2004. 303 с.
8. Мацько Л. І., Кравець Л. В. Культура української фахової мови: Навчальний посібник. К.: ВЦ « Академія », 2007. 360 с.
9. Український правопис. Х. : Фоліо, 2019. 348 с.

РОЗДІЛ 4
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Барна О. В.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інформатики та методики її навчання,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)
Балик Н. Р.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інформатики та методики її навчання,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)
Шмигер Г. П.,
кандидат біологічних наук, доцент,
доцент кафедри інформатики та методики її навчання,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

НАСКРІЗНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Актуальність дослідження. Проблема формування цифрової компетентності особистості знаходиться у полі зору державних органів, науковців, педагогів, громадян. Прийняття важливих документів «Цифрова адженда України-2020» [1], «Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки» [2], формування державних органів цифрової трансформації суспільства націлені на відповідні перетворення в усіх галузях. Активно до цього процесу долучаться науково-педагогічні спільноти університетів, що здійснюють підготовку майбутніх педагогів як агентів впливу на цифровізацію освіти та формування відповідних компетентностей в усіх учасників освітнього процесу.

Виклад основних результатів. Формування системи цифрової компетентності майбутніх педагогів в Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка спирається на рамку цифрової компетентності, відому як DigComp 2.1, яка на сьогодні є одним з основних сучасних європейських стратегічних документів, що базуються на

документах ЮНЕСКО і має рівні: базовий користувач, незалежний користувач, професійний користувач [3].

У формуванні цифрової компетентності, як показують проведені авторами дослідження протягом 2017-2020 рр., варто дотримуватись принципу послідовності та всепроникливості, за якими цифрова компетентність формується не тільки в межах спеціальних дисциплін, а наскрізно у всіх курсах та дисциплінах. Варто зазначити, що під цифровою компетентністю майбутнього педагога ми розуміємо систему здатностей, які згруповані у 6 складових, які в свою чергу уточнюються 15 підскладовими, кожна з яких передбачає біля 40 конкретних індикаторів [4], які описують здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства. Реалізація цих підходів здійснюється в ТНПУ в процесі спеціальних ІКТ спрямованих дисциплін, як окремі модулі дисциплін професійної підготовки як складові формальної, неформальної та інформальної освіти студентів (табл. 1).

Таблиця 1

Реалізація в ТНПУ імені Володимира Гнатюка,	**Складова**	**Опис складової**
Для усіх спеціальностей у процесі комп'ютерної практики	ІКТ (цифрове) знання	Знання цифрових технологій
		Цифрова продуктивність
Для усіх спеціальностей у курсі «Сучаасні інформаційні технології»	Інформація, дані та медіа (критичне використання)	Інформаційна грамотність
		Робота з даними
		Медіаграмотність
Частково, для окремих спеціальностей, як окремі модулі	Цифрове створення, вирішення проблем та інновації	Цифрове створення
		Цифрові дослідження та вирішення проблеми
		Цифрова інновація
У процесі неформальної та інформальної освіти для освітнього рівня «бакалавр». Тренінг для магістрів	Цифрове спілкування, співпраця та участь	Цифрова комунікація
		Цифрова співпраця
		Цифрова участь
Окремий модуль у практичній підготовці, у методиках навчальних дисциплін	Цифрове навчання та розвиток	Цифрове навчання
		Цифровий розвиток
Упровадження спецкурсів чи окремих тренінгових програм*	Цифрова ідентичність та добробут	Управління цифровою ідентичністю
		Цифрове благополуччя

Висновки та перспективи подальших досліджень. Цифрова компетентність, набута за пропонованим підходом у процесі здобуття студентами першого та другого ступеня освіти, є не тільки індикатором їх

готовності до здійснення професійної діяльності, розуміння ролі ІКТ в освіті, удосконалення навчальних програм та оцінювання, методики використання ІКТ, організації та керування освітнім процесом, а й визначальною для формування здатності майбутніх педагогів навчатись упродовж життя за умов цифровізації освіти.

Подальші педагогічні розвідки з даної проблеми пов'язані із аналізом та опрацюванням даних експериментальної роботи та на їх основі визначення найбільш оптимальних форм та методів формування цифрової компетентності майбутніх педагогів.

Список використаних джерел

1. Цифрова адженда України – 2020. URL: https://ucci.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf .
2. Про схвалення Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки та затвердження плану заходів щодо її реалізації. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80.
3. Рамка цифрової компетентності (2016 р.) [DigComp 2.0:The Digital Competence Framework for Citizens, 2016. URL: https://econpapers.repec.org/paper/iptiptwpa/jrc101254.htm].
4. Jisc digital capabilities framework: The six elements defined. URL: https://digitalcapability.jisc.ac.uk/what-is-digital-capability/.

Бойко М. М.,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)
Генсерук Г. Р.,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інформатики та методики її навчання,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)
ПетришинаО. І.,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови і методики її навчання,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: ЦІЛІ ТА МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ

Трансформаційні зміни в освітніх системах як в локальному (регіональному, національному) середовищі, так і глобальному просторі,

вимагають від вищої школи створити для здобувача освіти можливості інтегруватися в соціальне середовище, активно діяти, бути конкурентоспроможним на ринку праці. У процесі підготовки майбутнього фахівця в сучасному закладі вищої освіти, пріоритетним вважається не просте накопичення студентами знань, предметних умінь, навичок, а формування вміння вчитися, оволодіння навичками пошуку інформації, здатності до самонавчання упродовж життя, де ці новоутворення стають визначальною сферою професійної діяльності. Компетентнісно-орієнтована освіта як складна, багатоаспектна проблема, яка розглядається переважно крізь призму ключових понять і механізмів, упроваджуваних в практику освіти, зокрема вищої школи, є надзвичайно актуальною.

Впровадження моделі студентоцентрованого освітнього процесу, передбачає визнання студента його суб'єктом, оволодіння ним загальними та фаховими компетентностями, формування позитивного емоційно-ціннісного ставлення до процесу діяльності, досягнення програмних результатів навчання. Компетентнісний підхід у системі вищої та загальної середньої освіти є предметом в наукових дослідженнях О. Боднар, Г. Гаврищак, Я. Кодлюк, Г. Терещук, А. Степанюк, Н. Олексюк, О. Писарчук, Н. Лупак, О. Янкович та ін. Вченими розкрито сутність, структуру професійної компетентності, обґрунтовано її зміст, форми і методи формування майбутніх учителів в процесі підготовки у педагогічних ЗВО.

Формування професійних компетентностей майбутнього вчителя Нової Української школи у Тернопільському національному педагогічному університеті, відбувається відповідно до вимог Європейських стандартів EGS 2015, Закону про вищу освіту, Національної рамки кваліфікацій, Національного агентства щодо акредитації освітніх програм тощо.

Механізмами формування професійних компетентностей у процесі підготовки майбутнього вчителя є:

– діагностично поставлені цілі з урахуванням вимог реалізації освітньої програми, досягнення програмних результатів навчання;

– реалізація компонентів освітньо-професійної програми в процесі підготовки фахівців за визначеними галуззю знань, спеціальністю, освітньою програмою;

– постійний зворотній зв'язок у вигляді проміжних і кінцевих результатів навчання;

– сформованість професійних компетентностей випускника, із застосуванням систематизованих критеріїв факторно-критеріального аналізу, засобів діагностики;

– постійний моніторинг освітніх програм, якості викладання, організації науково-дослідної, самостійної роботи;

– створення системи управління якістю підготовки майбутнього вчителя у контексті нових акредитаційних вимог.

Визначені освітньою програмою форми та методи навчання мають інтерактивні, дослідницькі складові, сприяють активізації здобувачів вищої освіти як автономних суб'єктів навчального і наукового процесів, спрямовані на вдосконалення процесу викладання на основі студентоцентрованого підходу, розвиток у студентів здатності до критичного мислення, високий рівень академічної свободи в ЗВО тощо[2]. З розвитком цифрової освіти, важливою складовою професійної компетентності майбутніх педагогів визначено цифрову компетентність, яка передбачає здатність та вміння логічного та системного використання інформаційних технологій. Цифрова компетентність дозволяє людині бути успішною в сучасному інформаційному просторі, керувати інформацією, оперативно приймати рішення, формувати важливі життєві компетенції.

У процесі фахової підготовки майбутнього вчителя, важливо сформувати як загальні так і предметні компетентності, зокрема:

- ✓ здатність аналізувати соціально та особистісно значущі світоглядні проблеми, приймати рішення на основі сформованих ціннісних орієнтирів;
- ✓ застосовувати фундаментальні знання у практичних ситуаціях;
- ✓ здатність бути критичним і самокритичним, вміння адаптуватися та діяти в нових ситуаціях, виявляти, ставити та вирішувати проблеми;
- ✓ здатність працювати як в команді, так і автономно.

Уміння і навички, що визначаються освітньою програмою, мають відповідати вимогам Національної рамки кваліфікацій (НРК) [1]. Відповідно до якої визначено спеціалізовані уміння зокрема, творчо та професійно спілкуватись із застосуванням фахової термінології, керуватись у своїй діяльності сучасними принципами толерантності, діалогу і співробітництва; спрямовувати власну діяльність на актуальні проблеми соціуму, відповідати за результати своєї праці, враховувати психологічні особливості у процесі навчання, спілкування та професійної діяльності.

Отже, процес формування компетентностей ґрунтується на міждисциплінарних, інтегрованих вимогах до результату освітньої діяльності, вимагає від усіх учасників освітнього процесу постійно змінювати мету та вдосконалювати зміст професійної підготовки майбутнього вчителя.

Список використаних джерел

1. Національна рамка кваліфікацій [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://mon.gov.ua/ua/tag/natsionalna-ramka-kvalifikatsiy

2. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG).- К.: ТОВ «ЦС», 2015.- С.5- 9
3. Yerevan Communique [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https: //media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/Yerevan Communique Final_61370.

Зозуля І. М.,
аспірантка,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
(м. Переяслав)

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ ЯК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Модернізація системи вищої освіти сприяє впровадженню сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, які забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступності та ефективності освіти, пошуку нових шляхів і ресурсів підвищення підготовки майбутніх фахівців. У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» зазначено, що саме від належної підготовки педагогічних кадрів, підвищення їхнього професійного та загальнокультурного рівнів залежить інноваційний розвиток освіти [1]. У такому ракурсі важливе місце належить підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, оскільки вони є первинною складовою системи безперервної освіти. Саме вихователь є референтним носієм загальнолюдських цінностей та власних життєвих смислів, який свідомо й несвідомо транслює їх словами, діями, вчинками дітям як найбільш сенситивним суб'єктам сприйняття зовнішнього соціального впливу.

У багатьох країнах світу проблема підготовки вчителя до педагогічної творчої діяльності розробляється як проблема підготовки до розвитку креативних здібностей шляхом відбору змісту педагогічних технологій самостійної роботи. З цією метою майбутні педагоги проходять курси для розвитку інтуїції, уяви і прикладної фантазії. Д. Скотт переконана, що розвиток інтуїції пов'язаний з відчуттями, символами, синтезом, умінням створювати у своїй уяві зорові образи або картини. Для розвитку інтуїції вона розробила холістичний метод сприйняття інформації [6].

За словами Д. Кехо інтуїція дозволяє людині ставити під сумнів те, що здається очевидним, відкриваючи, тим самим, нові можливості. Він вважає, що «натхнення, молитва та інтуїція не є чимось надприродним, а підкоряються

законам, які можуть бути відкриті й застосовані волею людини» [2, с. 10]. Також він переконаний, що «дослухаючись до свого внутрішнього голосу, людина ухвалює найправильніші рішення, висуває найбільш творчі ідеї і глибше дивиться на речі, знаходячи найкоротший шлях від усвідомлення свого бажання до його реалізації» [2, с. 59].

І. Кон вважає, що показником творчих можливостей людини є здатність до самоорганізації і самовираження, що передбачає незалежність, свободу від зовнішнього примушення, уміння і бажання жити своїм розумом, відповідальність. Саме почуттям відповідальності, причому не тільки за себе, але й за інших, визначаються етична сила і масштаб професійної особистості [4].

А. Печчеі висловлює думку, що в основі розвитку творчого потенціалу майбутнього педагога має бути особистісний розвиток і самовираження [5, с. 299]. Виховати творчу особистість може лише творчий вихователь, творча індивідуальність, з унікальними і неповторними методами і прийомами, підходом до діяльності, до кожної дитини.

Н. Ковалевська зазначає, що креативна компетентність майбутніх вихователів дітей дошкільного віку – це комплексне поняття, яке включає в себе такі складові: мовна компетенція – комплексне поняття, що містить у собі систему мовленнєвих умінь (уміння вести діалог, сприймати, відтворювати і створювати усні та письмові монологічні й діалогічні висловлювання різних типів, стилів, жанрів та ін.), які служать для спілкування в різних ситуаціях; творча компетенція – педагогічна творчість суб’єкта навчально-виховного процесу як така, створення умов для розвитку індивідуальної обдарованості вихованців, стимулювання вихованців до творчості; комунікативна компетенція – комплекс інтелектуальних, емоційних та поведінкових особливостей індивіда, які сприяють нестандартному, нешаблонному вирішенню ситуацій, що виникають у спілкуванні, допомагають генерації оригінальних ідей та засобів спілкування, вибору найбільш оптимальних стратегій поведінки, розв’язанню проблем, що виникають під час взаємодії з іншими людьми [3, с. 276].

Таким чином, креативна компетентність – це комплекс знань, умінь та навичок, які включають у себе систему мовленнєвих умінь, уміння генерувати оригінальні способи та засоби спілкування, здатність до продукування нових, унікальних ідей на основі реалізації власних творчих можливостей, використання засобів формування гармонійно розвинутої особистості. Розвитку креативності майбутнього вихователя у навчальному процесі сприяє застосування нетрадиційних форм і методів навчання, інноваційних технологій, тренінгів, спрямованих на розвиток творчих здібностей, розв’язання професійно орієнтованих задач, моделювання та вирішення педагогічних

ситуацій, творчі паузи, дидактичні, рольові і ділові ігри, діалогічні форми та методи взаємодії суб'єктів освіти, виконання дослідницьких проєктів, конкурси, творчі майстерні тощо.

Список використаних джерел

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. – Режим доступу : http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro_1221.pdf
2. Кехо Д. Подсознание может все! [пер. с англ. – 4-е изд.]. Минск : ООО «Попурри», 2002. 176 с.
3. Ковалевська Н. В. Креативна компетентність майбутнього вихователя дітей дошкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр / Класич. приват. ун-т.* Запоріжжя : [б. в.], 2009. Вип. 3. С. 273-278.
4. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание Москва : Педагогика, 1984. 335 с.
5. Печчеи А. Человеческие качества. [пер. с англ.] Москва : Прогресс, 1985. 312 с.
6. Скотт Д. Г. Сила ума: описание пути к успеху в бизнесе. Киев : Век, 1991. 226 с.

Кодлюк Я. П.,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки і методики
початкової та дошкільної освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

ДИДАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ

Реформування національного шкільництва, зокрема його основоположної ланки – початкової освіти, детермінує необхідність удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя до роботи в умовах Нової української школи. Органічним складником професійної підготовки педагога є психолого-педагогічна, зокрема дидактична підготовка як важливий чинник належного оволодіння методиками навчання освітніх галузей в початковій школі.

Аналіз наявного наукового фонду із проблеми дослідження свідчить про те, що заявлена проблема аспектно розкрита у напрацюваннях вітчизняних дослідників: В. Бондаря, П. Гусака, Я. Кодлюк, О. Онопрієнко, І. Осадченко, О. Савченко та ін.

Мета тез: окреслити основні напрями модернізації змісту дидактичної підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» в умовах Нової української школи.

Серед пріоритетних векторів розбудови Нової української школи виокремлюємо ті, які найбільшою мірою детермінують зміни у змісті «Дидактики початкової школи»: реалізація в освітньому процесі школи першого ступеня компетентнісного підходу; інтеграція змісту початкової освіти; нові підходи до оцінювання навчальних досягнень молодших школярів [4; 6].

Розкриємо, як заявлені напрями відбиваємо у змісті цієї навчальної дисципліни. В умовах кредитно-модульної організації навчального процесу радимо структурувати навчальний матеріал у три змістових модулі: «Теоретичні основи процесу навчання» («Предмет і завдання дидактики», «Процес навчання в початковій школі», «Закономірності і принципи навчання», «Зміст початкової освіти», «Підручник для початкової школи»); «Організація освітнього процесу в сучасній початковій школі» («Методи навчання», «Форми організації навчального процесу», «Урок у початковій школі», «Контроль та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів»); «Інноваційна спрямованість початкової освіти» («Розвивальний характер навчання в сучасній початковій школі», «Реформування початкової ланки освіти у контексті концепції «Нова українська школа») [1].

Чільне місце у змісті «Дидактики початкової школи» відводимо проблемі *компетентнісного підходу в освіті*. Зазначимо, що реалізація цього підходу в освітньому процесі школи першого ступеня зумовлена необхідністю посилення його результативного складника. Вивчаючи тему «Зміст початкової освіти», розкриваємо сутність понять «компетенція» і «компетентність»; підходи до їх класифікації – предметні, міжпредметні, ключові. Особливу увагу акцентуємо на ключових компетентностях як інтегрованих утвореннях, якими учні оволодівають під час вивчення всіх предметів у взаємозв’язку урочної й позаурочної діяльності та взаємодії із соціумом.

Студенти детально вивчають Державний стандарт початкової освіти [7], зокрема ознайомлюються із переліком та змістовим наповненням ключових компетентностей; усвідомлюють роль наскрізних умінь у формуванні в учнів цих новоутворень; аналізують обов’язкові результати навчання здобувачів освіти як відображення предметних компетентностей; з’ясовують потенційні можливості освітніх галузей / навчальних предметів щодо формування в учнів ключових компетентностей. Збагачують уявлення майбутніх педагогів про роль інших нормативних документів-виразників змісту освіти, зокрема навчальних програм (Типових освітніх програм) і підручників, у реалізації

компетентнісного підходу напрацювання вітчизняних дидактів [2; 5; 6].

Серед ключових компетентностей особливу увагу акцентуємо на одній із них – навчання впродовж життя (уміння вчитися), яка в умовах інформаційного суспільства має неабияке значення. Пропонуємо авторське визначення цього феномена [3]; аналізуємо шляхи відображення зазначеної компетентності у змісті підручників для початкової школи.

До проблеми *інтеграції змісту початкової освіти* як необхідної умови реалізації тематичного і діяльнісного підходів у навчанні в умовах Нової української школи [4] студенти звертаються неодноразово. Спочатку – це важливий принцип реформування змісту початкової освіти, який націлює на використання в навчальному процесі міжпредметних зв'язків, проведення інтегрованих уроків, запровадження інтегрованих курсів, що сприяє цілісності результатів початкової освіти. У процесі вивчення теми «Урок у початковій школі» студенти ознайомлюються з одним із видів нестандартного уроку – інтегрованим та особливостями його проведення у школі першого ступеня. Поглиблює розуміння сутності інтеграції положення про інтегровані підручники для початкової школи, які об'єднуємо у два види: ті, що інтегрують зміст освіти в межах однієї освітньої галузі / навчального предмета, і такі, які об'єднують навчальний матеріал кількох освітніх галузей.

Інноваційним за своєю сутністю є підхід до *оцінювання навчальних досягнень молодших школярів*, що передбачає використання в освітньому процесі формувального оцінювання. Саме таке оцінювання забезпечує суб'єктність учня в навчальній діяльності, оскільки сприяє оволодінню найпростішими рефлексивними вміннями – самоаналізом, самоконтролем, самокорекцією та самооцінкою, формуванню впевненості у власних силах; передбачає створення ситуацій успіху та ін., а відтак дає змогу корегувати освітній процес відповідно до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти.

Неабиякий практичний інтерес викликає проблема взаємозв'язку дидактичної і методичної підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта» до роботи в умовах Нової української школи.

Список використаних джерел

1. Кодлюк Я. П. Дидактика початкової школи: практичний курс. Тернопіль: Астон, 2013. 160 с.
2. Кодлюк Я. П. Ключові компетентності у змісті підручників для початкової школи. *Проблеми сучасного підручника*. 2016. Вип.. 17. С. 182–191.
3. Кодлюк Я. Суб'єктність молодшого школяра в навчальній діяльності. *Початкова школа*. 2013. № 1. С. 6–9.
4. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти. К.: Грамота, 2012. 504 с.

6. Савченко О. Я. Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи. *Початкова школа*. 2012. № 8. С. 1–6.
7. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 та 3–4 класи. К.: Видавництво «Світоч», 2019. 336 с.

Литвин Л. М.,
кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри філософії та суспільних наук,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

МОДЕЛЬ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ФАХІВЦЯ

Сьогодні в нашій державі відбувається кардинальне реформування системи освіти. На думку представників різних наукових галузей, педагог, вчитель є ключовою фігурою у вирішенні пріоритетних завдань розвитку держави й суспільства. Він стимулює інноваційний розвиток у соціальному житті, культурі; йому належить визначальна роль у створенні духовного й морального потенціалу країни; він готує нову інтелектуальну еліту. За таких міркувань, вчитель є головною дійовою особою на шляху реалізації стратегічного напряму розвитку України – зробити її конкурентоспроможною серед інших країн. Саме тому формування конкурентоспроможного вчителя повинне стати пріоритетним завданням вищої педагогічної освіти в Україні [1].

Проблема конкуренції та конкурентоспроможності, яка була започаткована в галузі економіки, менеджменту й виробництва, з часом, у зв'язку з підсиленням її гуманістичного контексту, набула широкого й усебічного висвітлення в інших науках, зокрема в педагогіці.

Конкурентоспроможність – це характеристика особистості, що виражається у здатності вистояти й перемогти в конкурентній боротьбі.

Конкурентоспроможний вчитель – це людина, котра, завдяки особистісним і професійним якостям, здатна вистояти й перемогти в конкурентних відносинах на ринку освітніх послуг.

У моделі сучасного вчителя як конкурентоспроможного фахівця доцільно виділити такі компоненти – вимоги до фахівця: розуміння сутності й соціальної значущості своєї спеціальності; дотримання етичних і правових норм суспільства; наявність аксіологічних прагнень, тобто ідеалів, цінностей, пріоритетів, мотивацій тощо; знання законів міжособистісного спілкування й

уміння використовувати їх на практиці; здатність приймати рішення й нести за них відповідальність; наявність людських, гуманних проявів – почуття справедливості, співчуття, готовності допомогти, любові до сім'ї та ін.; «невиробничі» резерви особистості – патріотизм, дотримання законів здорового способу життя, уміння створити сприятливий психологічний клімат у колективі, участь у громадському житті, працездатність тощо [2, с.53].

До основних структурних складників конкурентоспроможності майбутніх вчителів відносять: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, індивідуально-психологічний, операційно-діяльнісний компоненти [3].

Ціннісно-мотиваційний компонент – повинен відображати ціннісні орієнтації, мотиви, спрямованість, які актуалізують потребу в самоактуалізації, саморозвитку особистості. Майбутній конкурентоспроможний вчитель повинен мати не тільки базові професійні знання, уміння, а й ціннісні орієнтації фахівця, мотиви його діяльності, розуміння себе у світі та світу навколо себе, загальну культуру, що виявляється в мовленні, ставленні до себе, здатності до розвитку свого творчого потенціалу, володіти стилем взаємовідносин з людьми, з якими він працює.

Когнітивний компонент конкурентоспроможності майбутніх вчителів – це система дидактичних, психологічних, операційних, науково-теоретичних знань, якими повинен володіти конкурентоспроможний фахівець; гнучкість мислення; знання із самооцінки власного потенціалу.

Індивідуально-психологічний компонент конкурентоспроможності майбутніх вчителів передбачає прагнення особистості до морально-естетичного самовдосконалення, виявлення особистісних перспектив згідно з психологічними механізмами розвитку особистості конкурентоспроможної поведінки.

Операційно-діяльнісний компонент конкурентоспроможності майбутніх вчителів визначає коло вмінь і навичок, якість і рівень розвитку котрих робить фахівця конкурентоспроможним.

Домінуючим у формуванні конкурентоспроможності майбутніх вчителів є вміння визначати чіткість цілей. У менеджменті під метою розуміється кінцевий опис результату як уявлення про майбутнє. Для майбутнього вчителя вміння ставити чіткі цілі визначається умінням планувати [2, с.68].

Дуже важлива характерна детермінанта конкурентоспроможності – здатність до ризику. Для майбутнього вчителя нестандартне вирішення професійних завдань є необхідною умовою, що дозволяє реалізувати себе в професії, розкрити потенційні можливості та здібності, бути готовим до пошуку нестандартних рішень.

Отже, конкурентоспроможність вчителя – багаторівневе інтегральне особистісне утворення, що характеризується сукупністю ціннісних орієнтацій, особистісно й професійно значущих якостей, базових знань, умінь і навичок та проектується на всі сфери життєдіяльності і забезпечує майбутньому вчителю переваги в конкурентних відносинах у сфері освітньої діяльності з метою творчої самореалізації. Бути конкурентоспроможним для вчителя означає бути компетентним, вміти аналізувати та прогнозувати, правильно оцінювати свої можливості, бути комунікабельним, ризикувати й не боятися нового, бути оптимістом і вміти не лише вибирати, але й відмовлятися від застарілого, традиційного.

Список використаних джерел

1. Замкова І. І. Модель сучасного вчителя (Творчий проект). URL: http://osvita-verh.dp.ua/files/2015/Zamkova.pdf.
2. Безбородих С. М. Формування конкурентоспроможності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. URL: http://luguniv.edu.ua/wp-content/uploads/2016/03/dis_bezborodyx.pdf .
3. Митник О. Розвиток конкурентоспроможності сучасного вчителя у межах внутрішньошкільної методичної роботи. // Рідна школа. №1-2 (січень-лютий) 2013. с.37-42.

Мелаш В. Д.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти,
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
(м. Мелітополь)
Варениченко А. Б.,
аспірантка, Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
(м. Мелітополь)
Коваленко О. В.,
вчитель початкових класів,
КЗ «Горьківська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів
Якимівської селищної ради Якимівського району Запорізької області»

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В ГАЛУЗІ «ПРИРОДОЗНАВСТВО»

Вступ. Пріоритетним завданням Нової української школи є не оволодіння учнями певним набором знань, умінь, навичок, а виховання свідомої, внутрішньо вільної особистості, здатної формувати, та аргументовано

відстоювати власну точку зору, ставити перед собою цілі і знаходити ефективні шляхи їх досягнення.

Оптимальним способом вирішення поставленого завдання є формування та розвиток у школярів критичного мислення. Критичне мислення передбачає вміння бачити проблеми, готовність до пошуку нестандартних рішень, вміння піддавати рефлексії власну інтелектуальну діяльність, аналізувати свої дії та виявляти допущені помилки. Крім того, даний тип мислення включає в себе готовність відмовитися від свого рішення на користь більш ефективного, відкритість для нових ідей, вміння робити об'єктивні висновки, що обумовлює розуміння неоднозначності світу [1, с. 32].

Учень, що вміє критично мислити, володіє різноманітними способами інтерпретації та оцінки інформаційного повідомлення, здатний аргументувати свою точку зору, спираючись не тільки на логіку, а й на уявлення співрозмовника. Критично мислячи, дитина має змогу ефективно взаємодіяти з інформаційними просторами, принципово приймаючи різноманітність навколишнього світу, можливість співіснування різних точок зору в рамках загальнолюдських цінностей. Отже, він успішніше зможе адаптуватися в сучасному житті. Майбутній вчитель початкової школи повинен бути готовий до формування та розвитку критичного мислення своїх учнів.

Мета нашої роботи полягає у необхідності професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до особливостей формування та розвитку критичного мислення молодшого школяра в галузі «Природознавство».

Майбутній вчитель початкової школи повинен розуміти, що мислення дитини молодшого шкільного віку знаходиться на перехідному етапі розвитку. У цей період здійснюється перехід від мислення наочно-образного до словесно-логічного. Словесно-логічне мислення формується поступово протягом усього шкільного віку. Особливі труднощі виникають у молодших школярів при встановленні причинно-наслідкових зв'язків. Молодшому школяреві легко встановлювати зв'язок від причини до слідства, ніж від слідства до причини. Це можна пояснити тим, що при умовиводі від причини до слідства встановлюється прямий зв'язок. А при умовиводі від факту до виникнення його причини такий зв'язок безпосередньо не даний, так як зазначений факт тому може бути наслідком найрізноманітніших причин, які потрібно спеціально аналізувати. Таким чином, при одному і тому ж рівні знань і розвитку молодшому школяреві легше відповісти на питання: «Що станеться, якщо рослину не поливати?», ніж на питання: «Чому це дерево висохло?» [2, с. 78].

Під час навчання діти опановують прийоми розумової діяльності та аналізують процес власних міркувань. Тому, майбутній вчитель початкових

класів повинен бути готовий до процесу формування та розвитку розумових операцій. Оволодіння аналізом починається з уміння дитини виділяти в предметах і явищах різні властивості і ознаки. Для розвитку цього вміння необхідно показати дітям прийом порівняння одного предмета з іншими, які мають різні властивості [3, с. 102].

Для розвитку в дитини уміння виділяти різні властивості вчителю корисно відшукувати причини явищ (чому качка плаває, а курка ні?), розбирати прислів'я і приказки (як з гуся вода), загадки (що важче кілограм заліза чи кілограм пуху). Кожна розумова дія в своєму розвитку проходить ряд етапів. Починається з зовнішньої практичної дії з матеріальними предметами, потім предмет замінюється схемою, потім дія виконується в плані гучного мовлення, потім з промовляння про себе, і нарешті дія стає розумовою. Майбутній вчитель початкової школи повинен знати характерні особливості розвиненого критичного мислення, це: оціненість, включаючи і ціннісну сторону оцінки, відкритість новим ідеям, рефлексія підстав власних критичних суджень.

Висновок. Критичне мислення не тільки можна, а й треба формувати і розвивати у молодших школярів, адже підвищується успішність, рівень засвоєння знань, якість навчання, а найголовніше − підвищується мотивація дітей до навчання. Майбутній вчитель повинен розуміти, що формуючи та розвиваючи у школярів критичне мислення, він заохочує своїх учнів до самостійного вирішення проблем, до створення нових можливостей, до пошуку необхідних відомостей, що є особливо важливим в умовах сьогодення.

Список використаних джерел

1. Дубяга С. М. Педагогічні технології в початковій школі: навч.-метод. посіб. Мелітополь : Мелітополь, 2015. 160 с.
2. Олексенко Т. Д., Мелаш В. Д., Молодиченко В. В. Формування екологічного мислення молодших школярів: навч.-метод. посіб. Мелітополь : Lux, 2019. 267 с.
3. Нова українська школа: порадник для вчителя / за ред. Н. М. Бібік. К. : Літера ЛТД, 2018. 160 с.

Мельниченко Л. І.,
аспірантка, Університет Григорія Сковороди в Переяславі
(м. Переяслав)

ОНЛАЙН-ЛАБОРАТОРІЇ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ STEM-ТЕХНОЛОГІЙ

Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи засобами STEM-технологій забезпечує підготовку студентів до проведення наукових досліджень із застосуванням сучасного обладнання. Організація цього процесу має здійснюватися на основі сукупності підходів, один із яких – інноваційний.

Зміст поняття «інновації» розкрила І. М. Дичківська [2]. Онлайн-лабораторії в освітньому процесі досліджували П. Зервас [5], Т. де Йонґ [4] та інші.

Мета статті – теоретично обґрунтувати онлайн-лабораторії як інноваційний підхід до формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи засобами STEM-технологій.

Реалізація інноваційного підходу до формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи засобами STEM-технологій пов’язана з упровадженням інновацій в означений процес. У тлумачному словнику лексема «інновація» визначається через поняття «нововведення» [1, с. 498]. І. М. Дичківською цей термін трактується як «нововведення, зміна, оновлення; новий підхід, створення якісного нового, використання відомого в інших цілях» [2, с. 21]. Значення інновацій полягає в тому, що, як стверджує О. А. Дубасенюк, «їх запровадження дозволяє вирішити суперечності між традиційною системою і потребами в якісно новій освіті» [3, с. 14]. Отже, інноваційний підхід закладає основу для внесення нового у формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи засобами STEM-технологій з метою його вдосконалення й модернізації, а відтак – забезпечення відповідності між завданнями вищої школи, вимогами ринку праці, потребами суспільства у майбутніх висококваліфікованих фахівцях-дослідниках. Такий підхід передбачає застосування нових форм, методів, засобів навчання. До кола останніх входять онлайн-лабораторії, що мають важливе дидактичне значення в досліджуваному процесі.

Т. де Йонґ, С. Сотіріу й Д. Ґіллет розглядають онлайн-лабораторії (online labs) як «наукові лабораторії, функціонування яких забезпечують комп’ютерні технології» [4, p. 2]. Вони є ефективним засобом навчання на основі запитів (inquiry-based learning) та онлайн-навчання (online learning), оскільки

створюють можливості для поглиблення знань студентів про наукові відкриття й дослідження, оволодіння вміннями організації дослідницького процесу із застосуванням Інтернет-мережі. Такі лабораторії доступні для студентів за межами університету та в будь-який час, що сприяє їхній самостійній дослідницькій роботі.

П. Зервасом у праці «Go-Lab інвентаризація й інтеграція онлайн-лабораторій» класифіковано онлайн-лабораторії за STEM-галузями, віком здобувачів освіти й типом [5, p. 77-78, 80-81]. Серед онлайн-лабораторій, що можуть застосовуватися у вищій школі для вивчення природничих наук, науковець називає такі: «Minerva» професора П. Воткінса (Велика Британія), «Sun4All» Астрономічної обсерваторії Коїмбрського університету (Португалія) й інші [5, p. 78].

Застосування онлайн-лабораторій у формуванні дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи засобами STEM-технологій дозволяє вирішити такі завдання:

- збагатити навчальний процес новими відомостями;
- створити STEM-дослідницьке середовище;
- вивчати процеси та явища, дослідження яких неможливе в звичайних аудиторних умовах;
- організувати самостійні види діяльності студентів;
- забезпечити дистанційне навчання тощо.

Організація навчання із застосуванням онлайн-лабораторій потребує визначення їхнього місця у програмі курсу, форм і методів роботи, структури поетапної діяльності студентів.

Отже, інноваційний підхід до формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи засобами STEM-технологій передбачає впровадження інновацій, одна з яких – онлайн-лабораторії. Онлайн-лабораторії дозволяють поєднати інформаційно-комунікаційні технології й елементи наукового дослідження з метою формування дослідницьких інтересів студентів, знань про організацію дослідницького процесу, вмінь планувати й виконувати різні його етапи із застосуванням сучасних інструментів.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови. За ред. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь : ВТФ «Перун». 2009. 1736 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
3. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія. За ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 564 с.
4. de Jong T., Sotiriou S., & D. Gillet. Innovations in STEM education: the Go-Lab federation of online labs. Smart Learning Environments. Vol. 1. No. 3. 2014. P. 3-16. URL: https://link.springer.com/content/pdf/10.1186/s40561-014-0003-6.pdf

5. Zervas P. The Go-Lab inventory and integration of online labs – labs offered by large scientific organisations. Go-Lab consortium, 2013. Hal-00991334. URL: https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00991334/document

Мешко Г.М.,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)
Мешко О. І.,
кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО АНАЛІЗУ

Сьогодні особливої актуальності набуває проблема підготовки вчителя нової генерації зі сформованою професійно-педагогічною позицією, високоморального та відповідального. Професійна відповідальність учителя є запорукою успішної діяльності, гарантує позитивний результат, знижує ризик професійних помилок та професійних упущень.

У науковій літературі існує декілька напрямів у дослідженні відповідальності: 1) вивчення проблеми виховання відповідальності на різних вікових етапах (чинники, умови, шляхи виховання цієї якості) (І. Бех, Ж. Завадська, Л. Ітельсон, М. Левківський, К. Мурай, В. Пискун, Л. Славіна, Л. Татомир, Н. Тен, Л. Шевченко та ін.); 2) дослідження проблеми формування відповідальності в трудовій діяльності (Т. Гаєв, Л. Діментій, Л Коршунов, К. Муздибаєв, А. Слобідський та ін.); 3) дослідження відповідальності як форми контролю особистості за своєю діяльністю в координатах виконання встановлених норм і правил (К. Абульханова-Славська, Є. Дорофєєв, С. Карпухін, В. Крутецький, В. Розанова, М. Савчин, Ю. Сичевський, Л. Сухінська, Л. Фрідман та ін.).

В основі відповідальності лежать базові психологічні утворення – самоусвідомлення особистості і такі її компоненти, як самооцінка, Я-концепція особистості, а також відповідні психологічні механізми (саморегуляція та рефлексія). Внутрішньою інстанцією відповідальності є сумління [2].

М. Савчин виділяє такі типи відповідальності: духовна відповідальність, інтегральна відповідальність, вибіркова відповідальність, невротична відповідальність, прагматична відповідальність, статусна відповідальність, псевдовідповідальність, безвідповідальність, психопатична безвідповідальність [2, с. 222].

Професійну відповідальність як психологічну категорію досліджували В. Бодров, О. Луценко, А. Ткачов та ін. Проблема формування професійної відповідальності майбутніх учителів представлена у працях О.Вознюка, І. Киричок, Ю. Новгородської, М. Сметанського, О.Торшевської, М. Шевчук, О. Юринець та ін.

Професійна відповідальність – це системоутворювальна професійна якість. Під професійною відповідальністю розуміють властивість особистості, що відображає ставлення суб'єкта до її змісту й результатів, до інших суб'єктів і самого себе в процесі праці. Характер цього ставлення обумовлюється необхідністю чіткого й повного виконання (дотримання) у професійній діяльності запропонованих вимог і правил, а також готовністю відзвітувати про результати власної діяльності [3, с. 395].

Огляд наукових джерел з проблеми професійної відповідальності свідчить про те, що цей феномен досліджується як: професійно значуща особистісна якість; категорія, обумовлена сукупністю особистісних якостей; особистісна властивість, що має індивідуально-психологічні кореляти (локус контролю). Професійну відповідальність трактуємо як інтегральну якість особистості вчителя, що передбачає ретельне (сумлінне) виконання професійних обов’язків, гарантування ним збереження належного рівня і якості педагогічної діяльності, незважаючи на непередбачувані труднощі.

А. Ткачов виявив взаємозв'язок інтелектуальної активності особистості (вираженої в інтересі до професійної діяльності) і ступеня свідомого ставлення до діяльності та запропонував типологію особистості на основі її ставлення до діяльності: особистості, інтелектуально активні й свідомо готові до діяльності; особистості, що свідомо ставляться до діяльності, але інтелектуально пасивні; особистості, що індиферентно ставляться до діяльності при високій інтелектуальній активності; особистості, інтелектуально пасивні й байдужі до діяльності [3, с.399].

Ставлення до професійних обов'язків залежить від життєвої і професійної позиції особистості вчителя. При відповідальному ставленні до своїх професійних обов'язків педагоги проявляють максимальну активність і продуктивність, при індиферентному – формально виконують вимоги, що ставляться до них, при негативному ставленні прагнуть зробити якнайменше, не забезпечують якість праці і її результат.

Учені М. Берулава, Є. Ільїн, В Мясищев відзначають взаємозв'язок професійної відповідальності і локусу контролю та успішності в сфері професійної діяльності. У дослідженнях К. Муздибаєва, Є. Дорофєєва, Л. Діментія, присвячених вивченню впливу локусу контролю особистості на відповідальність у трудовій діяльності, встановлено позитивні зв'язки інтернального локусу контролю і відповідальності в професійній діяльності.

У контексті нашого дослідження актуальним є підхід С. Букші, яка вважає, що професійна відповідальність інтегрує морально-вольові та професійні якості майбутніх учителів в новоутворення, яке цілеспрямовано формується і розвивається в умовах спеціальної підготовки [1, с. 49]. Тому потребує розроблення технологія формування професійної відповідальності майбутніх учителів на етапі професійної підготовки у закладі вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Букша С.Б. Формирование профессиональной ответственности учителей основ здоровья. *Профильная школа*. 2014. № 1. С. 48-54.
2. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки: монографія. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. 280 с.
3. Ткачов А.В. Проблема професійної відповідальності особистості в психології. *Проблеми екстремальної та кризової психології*: зб. наук. праць / гол. ред. Л.А. Перелигіна. Харків : УЦЗУ, 2010. Вип. 8. С. 395-400.

Москалюк М.М.,
доктор історичних наук, професор,
професор кафедри історії України, археології та спеціальних галузей історичних наук,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)
Москалюк Н. В.,
кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри ботаніки та зоології,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

ЗАГАЛЬНИЙ СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасний стан освіти в Україні віддзеркалює соціально-економічний і культурно-історичний стан держави. Основним орієнтиром на шляху розвитку національної освітньої системи були й залишаються якість освіти і рівний доступ до неї для всіх громадян України, підвищення освітнього рівня молоді у

нашій державі. Для досягнення цієї мети органам державної влади необхідно звернутися до змін у сучасній системі освіти, залучивши для надання серйозної допомоги в її реформуванні людей, які зацікавлені у здобутті освіти, здебільшого – це молодь. Модернізація системи вищої освіти є одним з нагальних стратегічних завдань української держави, запорукою її економічної безпеки. Орієнтація країни, зокрема освіти на європейські засади, сприяє формуванню єдиного ринку праці та зростанню конкуренції серед випускників вищих навчальних закладів.

Реалізація компетентнісного підходу в освіті пов'язана з усвідомленням необхідності надання процесу навчання діяльнісного характеру і передбачає професійну підготовку майбутнього вчителя як дослідника, що забезпечить спрямованість навчально-виховного процесу на творчий розвиток особистості школяра, задоволення його інтересів та освітніх потреб. Підготовленість студентів до професійної діяльності визначається сукупністю якісних показників, які охоплюють мотивацію до професії, теоретичні знання і практичні вміння, сформованість спеціальних особистісних якостей. Проведений аналіз літературних джерел Н. Недодатко [4], Г. Кловак [2], Є. Кулик [3], С. Балашової [1] та ін. свідчить, що проблема підготовки майбутніх учителів набула досить ґрунтовного висвітлення в науковій літературі. Проте, на сьогоднішній день спостерігається пасивність студентів під час засвоєння навчального матеріалу, зниження їх пізнавальної активності та самостійності. Наявна система педагогічної освіти недостатньо сприяє повній реалізації творчого потенціалу майбутнього вчителя та його якісному професійному становленню.

Результати опитування студентів хіміко-біологічного та історичного факультетів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка свідчать, що мотиви вступу до вищого закладу освіти різні і залежать, у першу чергу, від особистісних прагнень студентів. На першому місці знаходиться можливість здобути вищу освіту, на другому і третьому – мотиви підвищити рівень знань і здобути певний фах. Насторожує той факт, що для студентів важливіше здобути вищу освіту взагалі, ніж стати кваліфікованим фахівцем даної галузі. Можна припустити, що такий стан обумовлюється небажанням частини студентів працювати за спеціальністю. При відповіді на запитання "Що для Вас є головним мотивом відвідування занять?", більшість студентів вказали на прагнення уникати неприємностей, пов'язаних із пропусками занять. Очевидно, навчаючись у вищому закладі освіти, вони ще не ставлять перед собою мету отримувати максимум інформації на кожному занятті. Так, на запитання "Чи вважаєте Ви себе підготовленим теоретично до науково-дослідної роботи?", майже 67% студентів дали відповідь

– “ні”; 33% – “частково готовими”. А на запитання “Чи вважаєте Ви себе підготовленими практично до науково-дослідної роботи?”, 81% дали відповідь – “ні”, і лише 19% – “частково готові”. Ні один студент не оцінив рівень своєї теоретичної чи практичної готовності до науково-дослідної роботи як “готовий повністю”. Результати проведеного опитування засвідчили, що більшість студентів вважають себе частково підготовленими до професійної діяльності, що у них недостатній рівень знань і вмінь для проведення самостійних експериментальних досліджень.

Необхідним є пошук умов, які забезпечують вирішення проблеми підготовки майбутніх учителів до дослідницької діяльності, виведення її на рівень професійної компетентності, яка може задовольнити потреби школи у фахівцях нового типу. Учитель сучасної школи повинен володіти системою глибоких знань, які складають основу педагогічної діяльності. Специфіка підготовки до педагогічної діяльності полягає в тому, що студент після закінчення вищого закладу освіти стає самостійним організатором навчально-виховного процесу і повинен виконувати всі функції вчителя. Зміст і характер теоретичної підготовленості, отриманої студентом під час навчання, повинен відповідати рівню знань кваліфікованого фахівця.

Саме тому, в процесі підготовки фахівців у вищому навчальному закладі всі зусилля повинні бути спрямовані на високий рівень професіоналізму, поєднаний з високою культурою й гуманістичними світоглядними позиціями. Завдання теоретичної і практичної підготовки студентів, майбутніх вчителів, полягає у формуванні основ педагогічної теорії та практичних навичок застосування їх у школі.

Список використаних джерел

1. Балашова С. П. Формування дослідницьких умінь учителя / С. П. Балашова // Початкова школа. – 1999. – №6. – С. 46–47.
2. Кловак Г. Т. Ґенеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України: дис. доктора пед. наук: 13.00.01 / Г. Т. Кловак. – К., 2005. – 541 с.
3. Кулик Є. В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності: дис. доктора пед. наук: 13.00.04 / Є. В. Кулик. – Тернопіль, – 2006. – 421 с.
4. Недодатко Н. Г. Формування навчально-дослідницьких умінь старшокласників: дис. канд. пед. наук / Н. Г. Недодатко. – Кривий Ріг, 2000. – 354 с.

Одинцова Г.С.,
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри філологічних дисциплін початкової освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Становлення Нової української школи характеризується активним пошуком інноваційних методів та прийомів навчання, спрямованих на всебічний розвиток особистості. Вирішення цих завдань значною мірою зумовлене інноваційною діяльністю педагога в контексті сучасної освітньої парадигми. Адже «нова школа потребує нового вчителя, який зможе стати агентом змін» [1].

Проблемі інноваційного підходу до навчання значну увагу у своїх дослідженнях присвятили О. Горошкіна, Л. Скуратівський , О. Пометун, О. Пєхота, І. Зязюн та ін. Окремі аспекти формування професійної майстерності вчителя-словесника знайшли відображення у наукових розвідках Л. Мацько, В. Мельничайка, Н. Голуб, О. Біляєва, І. Синиці, Б. Степанишина, Л. Струганець, М. Пентилюк та ін.

Щоб забезпечити стійкий інтерес до мови, позитивну мотивацію до знань, сформувати творчу мовну особистість майбутніх педагогів, поряд із традиційними формами навчання варто активно впроваджувати в освітній процес інноваційні педагогічні технології.

Технологія критичного мислення дозволяє студентам творчо переосмислювати навчальну інформацію, доводити чи заперечувати її достовірність, пропонувати оригінальні шляхи вирішення нестандартних ситуацій. Доречними тут буде проведення таких вправ, як «Перехресна дискусія», «Фішбоун», «Шість капелюхів мислення», «Банк ідей» , «Інсерт», «Кластер», «Мозковий штурм», «Джигсо», «Інтелект-карта» , «Плюс-мінус-цікаво», «Дерево рішень» та ін.

Проектна технологія зорієнтована на самостійну роботу студентів – індивідуальну або групову, яка здійснюється протягом певного періоду часу. У сучасній педагогіці розрізняють декілька типів проектів: дослідницькі, творчі, інформаційні та практичні. Студентам можна, наприклад, запропонувати лінгвістичні проекти: укласти таблицю найтиповіших афіксальних морфем (префіксальних та суфіксальних) іменника, прикметника чи дієслова; підготувати методичні рекомендації з розділів «Цікава фонетика», «Цікава

лексикологія», «У світі граматики» тощо. Такого типу лінгвістичні проекти мають науково-пошуковий характер і часто переростають у цікаві мікродослідження [2, с. 106].

Технологія проблемного навчання, яка передбачає створення проблемних ситуацій, що спонукає студентів шукати нові шляхи її вирішення на основі одержаних знань. Обговорення проблемних питань часто набирає дискусійного характеру, наприклад: скільки голосних звуків в українській мові – шість чи безліч? Слова *ліс* і *лісник, гора* і *горіти* – споріднені чи спільнокореневі? Порядкові числівники відповідають на питання *котрий?* чи *який*? Правильною є форма дробових числівників *дві треті* чи *дві третіх*? тощо. Подібні обговорення часто набирають форми полілогу, де кожен учасник аргументує свою думку, співвідносить її із судженнями інших [2, с. 105].

Ігрова технологія сприяє розвитку комунікативних навичок та переводить студентів із пасивних спостерігачів в активних учасників навчального процесу. Кожна гра мусить бути підпорядкована дидактичній меті заняття. Ігрові технології є часто вживаними, як приклад наведемо декілька з них: «Лінгвістична дуель», «Редактор», «Антисуржик», «Ідентифікація слова» (при вивченні слів іншомовного походження), «Конструктор» (при вивченні морфеміки), рольова гра «У магазині» з використанням числівників у різних відмінкових формах тощо.

Веб-квест технологія, яка активізує пошукову навчально-дослідницьку діяльність студентів з використанням інформаційного простору інтернет-мережі, зокрема текстової, графічної, звукової, анімаційної інформації (створення презентацій, відео- та аудіоматеріалів і т. ін.).

Інтерактивна технологія використовує різні форми взаємонавчання, взаємоконтролю, роботу в групах, у парах («Бліц-опитування», «Карусель», «Синтез думок», «Акваріум» тощо).

Крім означених вище, активними у навчальній діяльності є також технологія модульного навчання, тестова, тренінгова, діалогова та інші.

Отже, використання інноваційних технологій, різноманітного методичного інструментарію на заняттях з української мови сприятиме активізації навчального процесу, становленню мовної творчої особистості вчителів-словесників. Ми повністю поділяємо думку Б. Степанишина про те, що нема нічого прикрішого і небезпечнішого в роботі мовника, ніж методичний стереотип, тому що одноманітність у побудові уроку вбиває цікавинку, живу творчість і перетворює вчителя в чиновника від методики [3, с. 116]. Тому на заняттях з української мови (а також усіх дисциплін лінгвістичного циклу) використання інноваційних технологій слугуватиме наочним зразком творчого підходу до опрацювання мовознавчих понять у професійній діяльності

майбутніх педагогів.

Список використаних джерел

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf
2. Одинцова Г. С. Використання інноваційних педагогічних технологій у процесі лінгвістичної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Наукові записки ТНПУ імені Володимира Гнатюка,. Серія: Педагогіка. 2009. № 5. С. 103-106.
3. Степанишин Б.І. Література – вчитель – учень (Самостійне вивчення учнями літератури) : посібник для вчителя. К.: Освіта, 1993. 240 с.

Онишків З. М.,
доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В МАЛОЧИСЕЛЬНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Реформування сучасної початкової освіти в нашій країні базується на компетентнісному та інтегральному підходах. У нормативних документах з питань діяльності Нової української школи сказано, що одним із чинників, що забезпечують якість роботи початкової ланки освіти, є «впровадження методик особистісно і компетентнісно зорієнтованого навчання, виховання і розвитку молодших школярів» [2, с. 9].

У Законі України «Про вищу освіту» термін «компетентність» визначено як динамічну комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [1].

Професійним стандартом «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» визначено компетентності, якими повинен володіти вчитель початкових класів. Це, зокрема, вміння планувати навчальну, виховну роботу, свій професійний саморозвиток; добирати доцільні методи, засоби й форми навчання відповідно до визначених мети і завдань уроку, іншої форми навчання; відстежувати динаміку та забезпечення підтримки особистісного розвитку дитини в освітньому процесі; надавати допомогу батькам щодо

підтримки навчальної діяльності учня за межами закладу освіти; створювати здоров'язбережувальне середовище, зорієнтоване на особистісний, творчий і духовний розвиток учнів; врахування індивідуальних потреб учнів, в тому числі обдарованих дітей, а також дітей, що мають особливі освітні потреби та інші вміння [5].

Певної специфіки вимагає робота вчителя в умовах малочисельної початкової школи. Тому в процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів потрібно формувати компетентності, що дадуть змогу фахівцям якісно забезпечувати організацію освітнього процесу в таких умовах. Зокрема, це такі компетентності, як здатність розуміти особливості реалізації навчального плану малочисельної початкової школи, складати навчальний план для організації індивідуального навчання, використовувати різні форми навчальних занять, різні способи диференціації навчальних завдань, форми роботи з обдарованими учнями та дітьми з особливими потребами, планувати та організовувати виховну та позакласну роботу з різновіковим колективом учнів малочисельної школи та інші.

Для формування готовності студентів до роботи в умовах малочисельної початкової школи, а це в основному початкова школа сільської місцевості, доцільно використовувати можливості збагачення змісту навчальних дисциплін професійно-педагогічного циклу («Вступ до педагогічної професії», «Педагогіка», «Організація і управління у початковій освіті», «Педагогічна майстерність», методики викладання освітніх галузей) матеріалом, спрямованим на розширення відомостей про організацію освітнього процесу в умовах малочисельної початкової школи [4, с. 225–257].

Важливою складовою підготовки є організація педагогічної практики студентів в початковій школі сільської місцевості, до програми якої включені спеціально розроблені практичні завдання, що передбачають різні аспекти їх підготовки до формування готовності: управлінський, навчальний та виховний.

Підготовці студентів до організації освітнього процесу в малочисельній початковій школі сприятиме використання навчально-дослідницьких завдань, курсових та магістерських робіт, тематика яких відображає особливості організації освітнього процесу в школах такого типу.

Важливим засобом формування готовності студентів до роботи в малочисельній початковій школі є складання електронного портфоліо, яке містить такі розділи: основні нормативні документи з питань управлінської діяльності; методичне забезпечення навчального процесу; матеріали для організації виховної та позакласної роботи з учнями.

У процесі магістерської підготовки студенти вивчають навчальний курс «Організація навчально-виховного процесу в початковій школі сільської

місцевості», який передбачає систематизацію та поглиблення знань, умінь, навичок, досвіду з питань підготовки майбутніх учителів до роботи в малочисельній початковій школі [3, 224 с.]. Змістове наповнення навчального курсу включає таке коло питань: організаційне та нормативно-правове забезпечення діяльності початкової школи сільської місцевості; методика проведеня та навчально-методичне забезпечення різних форм навчальних занять; особливості індивідуалізації освітнього процесу; зміст та форми організації виховної роботи з різновіковим колективом учнів малочисельної початкової школи; вдосконалення педагогічної майстерності вчителів.

Таким чином, така послідовність та зміст роботи сприятимуть формуванню компетентностей, необхідних майбутнім учителям в організації освітнього процесу в умовах малочисельної початкової школи.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про вищу освіту». Затверджений Верховною Радою України 1 липня 2014 року. [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18.
2. Нова українська школа: порадник для вчителів / Під заг. ред. Н. М. Бібік. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяда», 2017. 206 с.
3. Онишків З.М. Організація навчально-виховного процесу в сільській початковій школі. Тернопіль: ТНПУ імені Володимира Гнатюка,, 2013. 224 с.
4. Онишків З.М. Підготовка студентів до роботи в початковій школі сільської місцевості: монографія. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2015. С. 225–257.
5. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти». [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://osvita.ua/ legislation/Ser_osv/61635/.

Ороновська Л.Д.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри музикознавства та методики музичного мистецтва,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

ДОСЛІДЖЕННЯ СУЧАСНОГО СТАНУ МІЖКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКОГО НАПРЯМКУ

Проблема виховання студентів вищих навчальних закладів залишається сьогодні актуальною у контексті змін парадигми освіти у XXI столітті та досягнень сучасної гуманітарної науки про людину як найвищу суспільну цінність.

Інтеграційні процеси, що відбуваються в Україні, європо-центричність, пробудження громадянської і громадської ініціативи, виникнення різних громадських рухів, міграційні зміни всередині суспільства, ідентифікаційні та реідентифікаційні процеси в особистісному розвитку кожного українця, відбуваються на тлі сплеску прояву патріотичних почуттів, інтересу і нових ставлень до історії, культури, релігії, традицій і звичаїв українського народу та народів світу [2, с.28-36].

Досліджуючи цю проблему було зроблено висновки, що основними складовими міжкультурного виховання є *міжкультурна толерантність, міжкультурна комунікація та міжкультурна ідентичність,* то питання анкети були поділені на блоки, які стосувалися кожної складової міжкультурного виховання та музики як засобу виховного впливу на особистість.

Так, *питання першого блоку* стосувалися міжкультурної толерантності студентів та дозволили з'ясувати чи товаришують студенти із представниками іншої національної чи етнічної приналежності; відношення студентів до представників інших рас і національностей; їх ставлення до шлюбу між представниками різних національностей, до переселенців в Україні та до біженців, а також ставлення до прояву міжкультурної інтолерантності. Крім того, даний блок містив питання, спрямовані на визначення студентами основних причин конфліктів між представниками різних народів та проектування власних дій у разі спостереження подібної конфліктної ситуації.

Другий блок питань анкети стосувався міжкультурної комунікації студентів. Питання даного блоку дозволили з'ясувати, що відчуває студент, коли у його присутності люди іншої національності чи іншої етнічної приналежності розмовляють своєю рідною мовою; а також позицію кожного респондента щодо необхідності забезпечувати захист і розвиток регіональних мов чи мов національних меншин.

Третій блок питань анкети стосувався міжкультурної ідентичності студентів. Питання даного блоку були спрямовані на самооцінювання студентами рівня культурної ідентичності до свого етносу; з'ясування міри розуміння респондентами сутності понять «територія Батьківщини» та «національна самосвідомість», їх ставлення до власної національної приналежності. Також питання анкети дозволили з'ясувати чи відчувають студенти відповідальність за долю багатонаціональної полікультурної країни та чи пов'язують своє майбутнє з країною, у якій народилися.

Питання четвертого блоку стосувалися музики як засобу виховного впливу на особистість та дозволили з'ясувати чи проявляють студенти інтерес до творчості у відповідних сферах національної культури; види творчості та музичні жанри, які на думку респондентів, найбільш сприяють пізнанню іншої

культури, а також чи віддають студенти перевагу музиці як невербальному засобу міжкультурного виховання.

Питання п'ятого блоку анкети дають можливість з'ясувати чи володіють студенти інформацією про міжкультурні відносини у країні та чи бажають дізнатись більше про різні країни й народи світу, про їх культуру та традиції; визначити джерела отримання даної інформації, а також до якого типу культури себе відносять респонденти.

Розглядаючи сучасний стан виховання студентів, ми виходили з того, що міжкультурне виховання студентів не залежить від їх спеціальностей, натомість враховували загальні особливості даного вікового періоду зрілої юності та соціальну ситуацію розвитку особистості в ньому (праці Е. Еріксона, Е. Шпрангера, І. Кона, В. Слободчикова).

Обґрунтовуючи теоретичні засади поняття «міжкультурне виховання» ми зауважили, що в українському науковому просторі більше вживають поняття «полікультурне виховання», хоча в його зміст вкладають те, що в Європейському освітньому просторі розуміють як міжкультурне виховання.

Полікультурну вихованість дослідники розглядають як інтегровану якість, яка складається з ряду пов'язаних між собою характеристик. Нас зацікавив підхід Х. Бані-Ісса , яким визначено такі критерії та показники, що характеризують полікультурну вихованість особистості [1]: володіння національною культурою (знання своєї національної приналежності, звичаїв, традицій, символів, відомих представників свого народу); інтеркультурний критерій, що характеризується рівнем інформованості особи про культуру інших народів та мотиваційною спрямованістю вивчення іноземної мови; емоційний критерій (визначається рівнем розвитку в особи толерантності, терпимого ставлення до представників іншої культури).

В. Бойченко визначає полікультурну вихованість як «інтегративну якість особистості, що відображає багатоаспектність її зв'язків на мікро та макрорівні і включає сукупність полікультурних поглядів, ідей, переконань, почуттів, потреб, цінностей, установок, які виявляються в конкретній поведінці» [3, с. 50].

Полікультурна вихованість, у свою чергу, є результатом «полікультурного виховання», що розглядається як «процес цілеспрямованого й планомірного формування й розвитку світогляду, переконань і почуттів особистості, що ґрунтуються на визнанні багатоманітності культур, збагачує її почуття, формує особливе ставлення до навколишнього світу й людей у ньому і супроводжується сприйманням та осмисленням життєво важливих парадигм буття, перетворенням зовнішніх культурних смислів у внутрішній морально-етичний світ» [1, с. 14].

Натомість в словниковій літературі визначено, що міжкультурність (інтеркультурність) реалізується, коли представники різних культур, національні, етнічні та релігійні групи тощо живуть на одній території, беруть участь у відкритій, регулярній взаємодії, яка відзначається толерантністю, розумінням особливостей стилів життя, цінностей, норм Іншого [2].

На думку І. Д. Беха, розвиток уміння молодих людей жити в мирі та злагоді має комплексний характер і передбачає виховання певних громадянських, моральних, інтелектуальних та емоційно-вольових якостей особистості. До них належать: розуміння зв'язків і взаємозалежностей всього сущого на землі; повага до всіх народів і цивілізацій; знання історії, здобутків інших народів, їхніх цінностей, традицій і проблем; ознайомлення з тенденціями, взаємодією і взаємозалежностями держав світового співтовариства; переконання, що мирним шляхом, без насильства можна вирішити всі спірні питання – як у нашій країні, так і за рубежем; знання досвіду народної дипломатії; переконання, що будь-яка проповідь несумісності світових ідеологій, релігій і націй – безумство і злочин [2, с.28-36].

Пізнати й прийняти культуру інших країн, бачити спільне й відмінне в різних культурах, побачити власну культуру очима представників інших країн може тільки та особистість, у якої сформоване розуміння культури свого народу й того, що збагачення цієї культури проходило у процесі взаємодії з культурами інших народів.

Беручи за основу цей підхід ми вважаємо, що міжкультурне виховання особистості починається з усвідомлення нею власної етнокультури, визнання цінності культурної традиції етнічних груп світу, що відображається у терпимому ставленні до них. Цілеспрямоване формування міжкультурної вихованості дозволяє особистості вийти за межі власної культури й отримати якості медіатора культур, не втрачаючи власної культурної ідентичності [1].

У нашому дослідженні поняття *«міжкультурне виховання студентів»* визначено як процес систематичного виховного впливу на особистість, спрямований на розвиток готовності студентів до сприйняття людей з різними культурними цінностями та відмінною релігією, взаємодії з людьми різного етнічного походження, толерантного ставлення до них, здатності до усвідомлення значущості власної культури, власної ідентичності, що ґрунтується на принципах свободи та відповідальності, солідарності та взаєморозуміння, терпимості й демократії.

Аналіз наукової літератури показав, що вихованість визначають як результат виховання та як комплексну характеристику особистості. Таким чином, у нашому дослідженні *міжкультурна вихованість студента* розглядається як інтегрована особистісна якість, що забезпечує здатність до

міжкультурної комунікації, міжкультурної ідентичності та прояву міжкультурної толерантності [3, с.49-50].

Використання музичного мистецтва у процесі міжкультурного виховання студентів вищого навчального закладу сприяє інтенсифікації розвитку мотивів до пізнання культури різних країн, когнітивних, емоційно-емпатійних, рефлексивних рис особистості. Саме тому у контексті нашого дослідження *структура міжкультурної вихованості студента* вищого навчального закладу, що формується засобами музики, включає п'ять компонентів, які відображають сутність міжкультурної ідентичності, міжкультурної комунікації, міжкультурної толерантності та специфіку впливу музики на ефективність формування міжкультурної вихованості студентів.

До таких компонентів міжкультурної вихованості належать:

- мотиваційний,
- емоційно-емпатійний,
- когнітивно-ідентифікаційний,
- культурологічно-комунікативний,
- рефлексивно-ціннісний.

Підсумовуючи, констатуємо, що - музику розглянуто як вагомий засіб виховного впливу на духовний світ студента, вона забезпечує всебічний розвиток особистості, спонукає її до морально-естетичних та етичних переживань, у тому числі завдяки тісному взаємозв'язку із засобами морального, розумового та фізичного виховання.

Вплив музики на духовний світ особистості досягається її багатофункціональністю (комунікативна, пізнавальна, соціальна, катарсисна, виховна, сугестивна, компенсаційна, евристична, соціалізуюча, розважальна функції). Завдяки цим функціям та іншим виражальним засобам музика фактично впливає на всі сторони свідомості й діяльності особистості.

Міжкультурну вихованість студента розглянуто як інтегровану особистісну якість, що забезпечує здатність до міжкультурної комунікації, міжкультурної ідентичності та прояву міжкультурної толерантності. Вона є результатом міжкультурного виховання, зокрема засобами музики.

Список використаної літератури:

1. Корній Л.П. Історія української музики: підруч. для муз. вузів. Ч.2. Друга половина XVIII ст. Київ: Вид-во М. П. Коць; Харків, 1998.387с.
2. Сисоєва С. Культурологічні концепти освітології та розвиток полікультурного суспільства. *Неперервна професійна освіта.* 2012. №1-2.С.28-36.
3. Токарева А.В. Підготовка студентів до міжкультурної комунікації в контексті формування фахівців-медіаторів культур. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля.* Серія «Педагогіка і психологія», 2013. №2(6). С.48-52.

Пен Юй ,
аспірант,
Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського
(м. Одеса)
https://orcid.org/0000-0003-1270-7700

ДО ПИТАННЯ ПРО ОСОБИСТІСНИЙ КОМПОНЕНТ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Актуальність питань, пов'язаних з дослідженням особистісного компоненту фахової компетентності у студентів музично-педагогічних закладів пов'язана з нагальними потребами посилення художньої спрямованості уроків музичного мистецтва.

У розгляді сутності поняття фахової компетентності ми виходимо з праць Дж. Равена, А. Хуторського, Н. Кузьминої, А. Маркової, які підкреслюють, що головна відмінність компетентності від знань, умінь і навичок полягає в тому, що її сутність зумовлена нерозривним зв'язком з особистісним аспектом діяльності, зокрема – з внутрішньою умотивованістю суб'єкта діяльності щодо отримання найкращих результатів, його ціннісними орієнтаціями, уявленнями, очікуваннями, цілепокладанням, здібностями і психологічними характеристиками, зокрема – мірою цілеспрямованості, впевненості у своїх можливостях, витривалістю тощо [4].

Узагальнюючи, акцентуємо, що компетентний науковець – це фахівець високого класу, який здатен досягти якісних результатів завдяки особистісно-ціннісному ставленню до певної сфери діяльності та реалізації потенційних можливостей, забезпечених відповідним змістом освіти і сприятливим середовищем.

Питанням професійної компетентності в галузі підготовки шкільних учителів музичного мистецтва, присвітили свої праці такі науковці, як О. Олексюк, Г. Падалка, Л. Пушкар, Цзян Хепін та ін. Її формування пов'язується з підготовкою майбутнього вчителя до науково-методичної, музично-освітньої роботи в школі та здатністю застосовувати накопичений інтелектуальний і практичний досвід у професійній діяльності [1].

Найбільш поширеним у структурі фахової компетентності є визнання когнітивного компоненту, який характеризується глибокими знаннями з методології, загальної та музичної психології, мистецької педагогіки й методики; діяльнісного компоненту, який охоплює широке коло навичок і вмінь виконавського, просвітницького, музично-формувального характеру,

особистісного компоненту, який характеризує психологічну готовність майбутнього фахівця до роботи в школі, його здатність до рефлексії та самовдосконалення [3].

Особистісні властивості як компонент фахової компетентності в галузі мистецької освіти набувають своєрідної специфіки; її прояв пояснюється тим, що в мистецьких видах діяльності суттєвою є питома вага художньо-образного мислення, емоцій, інтуїції. Не менш важливо, що пізнання музичних феноменів потребує активного включення кожного слухача у спів-творчість, занурення в динамічний світ естетичних почуттів, що неможливо поза створенням атмосфери художнього переживання, натхнення, духовного спілкування і порозуміння – слухача з духовним світом композитора і виконавця, а також вчителя. Отже, вчитель музики має виступати одноразово т'ютором, тобто персональним наставником учня (від англ. tutor — наставник) і фасілітатором (англ. facilitator, від лат. facilis «легкий, зручний»), який організує спільну пошуково-творчу діяльність, забезпечує успішну групову комунікацію і є досвідченим експертом у відповідній галузі і є авторитетним порадником у цьому процесі.

Враховуючи значущість особистісного аспекту діяльності вчителів музичного мистецтва, науковці активно досліджують особливості формування комунікативних якостей майбутніх учителів музичного мистецтва (Л. Василевська-Скупа, А. Козир, Се Фан та ін.); проблеми індивідуалізації музично-освітнього процесу, прояв особистісно-професійних рис характеру, смакових преференцій, музичних здібностей (О. Березовська, Є. Проворова), методи розвитку творчої активності вчителів музики (Ю. Мировська, С. Олійник, І. Топчієва та ін.).

Натоміть і в минулому, і сьогодні головним змістом і завданнями уроку в широкій практиці нерідко стають вивчення фактологічного матеріалу: біографій композиторів, переліку написаних ними творів, знання елементарних музично-теоретичних положень, елементів нотної грамоти, вивчення вербального тексту пісень, які розучують на заняттях і т.д. Зрозуміло, що на таких уроках атмосфера навчання не відповідає специфіці художнього пізнання, творчості й натхнення [1; 3].

З нашого погляду, цей факт свідчить про неготовність учителів до перебудови застарілих, засвоєних у процесі власного учнівського досвіду стандартів, відсутність в них міцної настанови на створення на уроках мистецтва атмосфери піднесеності, насиченості художніми емоціями, здатності до «зараження» ними слухачів (за Л. С. Виготським») [2].

Отже, забезпечення художнього рівня викладання шкільних уроків музики потребує від учителя не тільки всебічної професійно-когнітивної та

методико-практичної підготовки та властивого педагогічній діяльності комплексу особистісних рис – комунікативних, організаційно-ділових, а й художньо-творчих, інноваційно-креативних, виконавсько-артистичних, необхідних для перетворення уроку та мистецьку подію, в якій школярі занурюються в світ художніх вражень і переживань.

Список використаних джерел

1. Беземчук Л. В. Забезпечення професійної компетентності майбутнього вчителя музики в умовах магістратури. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи.* Харків. 2012. Вип. 37. С. 11–20
2. Выготский Л. С. Психология искусства. Москва : Педагогика, 1987. 344 с.
3. Ovcharenko N., Matveieva O., Chebotarenko O., Koehn, N. Methodological Readiness of Musical Art Master's Degree Students : *A Theoretical Research. Journal of History Culture and Art Research*, 8 (4). 2019. 166–176.
DOI: http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i4.2285
4. Raven John. *Competence in Modern Society:* Its Identification, *Development and Release.* Royal Fireworks Publishing. 1997. 268 s.

Писарчук О.Т.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Важливим напрямом сучасної наукової та навчально-методичної діяльності ЗВО та Нової української школи є розроблення, впровадження й удосконалення інноваційних методик підготовки вчителів, зокрема й початкової школи та формування в них умінь необхідних для творчої професійної діяльності,опанування новітніх функцій, які ще недостатньо досліджені, проте визначають сучасну спрямованість освітньої системи – формування нової особистісної позиції, нового змісту організації навчально-виховного процесу, нового типу проектно-конструктивного мислення, нового діалогічного стилю інтелектуальної діяльності.

Інноваційна діяльність вимагаєнеодмінновисокого рівня інтелектуальноїкультури, що створюватимеунікальну можливістьне лишеотримання, а йосмисленоговідтвореннянової якості

діяльностівдосвідііншихпедагогів. Досягнення інноваційногорезультату передбачає цілеспрямовану роботущодо вдосконалення та розвиткуінтелектуальних ресурсів, активізації творчого потенціалу майбутніх педагогів, їх сприйнятливості до нових ідей, готовності до підтримки, створення та реалізації новизни в контексті професійної діяльності.

Як свідчать результати емпіричних досліджень, вчителі часто не готові реалізовувати інноваційні педагогічні технології та керувати дослідницькою діяльністю учнів. У них недостатньо сформовані інтелектуальні вміння та навички, що забезпечують когнітивні процеси, а також інтелектуальні рефлексивні механізми, які сприяють самоорганізації та самовдосконаленню навчально-пізнавальної і професійної діяльності. І хоча у більшості випускників педагогічних університетів рівень знань є достатнім, однак рівень їх інтелектуальної культури низький, мислення шаблонне, що унеможливлює формування інноваційного мислення та інноваційної діяльності.

Сьогодні професійна компетентність вчителя початкової школи в умовах особистісно-орієнтованого навчання – це не тільки володіння знаннями, вміннями та досвідом з предмету, але й уміння сформувати внутрішню мотивацію пізнавальної діяльності – навчити способів одержання цих знань, чітко, логічно і доступно викласти свої думки, під час уроку організовувати співробітництво, знайти шляхи оптимального спілкування, сформувати творчий потенціал, розвивати мислення учнів молодшого шкільного віку;формувати освіту як систему, яка створює умови для самопроектування і формування багатомірної свідомості, здатності самовизначатися, розуміти, мислити, діяти. І розвиток учнів, покликаний створювати такі умови, за яких розкриваються індивідуальні якості та властивості кожної особистості. Врахування усіх цих особливостей потребує від педагога володіння основними прийомами професійної майстерності: високого рівня розвитку психолого-педагогічних і дидактичних здібностей, навичок організації освітнього процесу, здатності критично й творчо підходити до виконання основних професійних функцій. Учитель початкової школи створює для учнів безпечне, творче освітньо-розвивальне середовище, сприятливий психологічний клімат, в якому вони самостійно розвиваються, підвищують свій рівень відповідальності. Адже учитель є не як пасивний виконавець чужих методичних чи педагогічних рецептів, а як яскрава творча індивідуальність, що реалізує в діалозі з учнем свій світогляд і світорозуміння, здатна розробити власну педагогічну концепцію, програму чи технологію.

Отже, поняття інноваційні процеси охоплює динаміку усіх змін у сфері нового (від нового до новизни, зміни самої новизни, новацію як процес, нововведення як процес, перетворення процесу нововведення у функціонування

організації і людини, зміни під впливом цих явищ у соціальній та предметній сферах) [4, с. 22–23].

Оскільки інноваційний процес можливий завдяки вдосконаленню інноваційної діяльності, для аналізу інноваційних процесів ключовим є поняття «інноваційна діяльність».

Інноваційна діяльність – це діяльність, спрямована на перетворення всього комплексу особистісних характеристик суб'єкта, яка забезпечує не лише адаптацію до швидко змінної соціальної та професійної реальності, але й можливість впливу на неї [1, с. 24].

Інноваційна діяльність – це системне поняття, яке є комплексом заходів, які застосовуються для забезпечення інноваційного процесу на певному рівні освіти, а також відображає сам процес. Основними функціями інноваційної діяльності є зміна компонентів педагогічного процесу: цілей, змісту освіти, форм, методів, технологій, засобів навчання, системи управління тощо. Особливістю інноваційного процесу є його циклічний характер, що виявляється в структурі етапів, які проходить нововведення. Інноваційний процес – це сукупність процедур і засобів, за допомогою яких педагогічне відкриття або ідея перетворюються на соціальне, в тому числі, освітнє нововведення. Інноваційна діяльність характеризується системністю, інтегральність, цілісністю. Отже, діяльність, що забезпечує перетворення ідей у нововведення, а також формує систему управління цим процесом і є інноваційною діяльністю [6].

Інтеграція інноваційної діяльності і освітнього процесу є потужним інструментом для формування уявлень, умінь, навичок сучасного мислення, що базується на цілісному баченні картини світу, в якому всі сфери життєдіяльності стають взаємовопов'язаними, взаємобумовленими, взаємоінтегрованими [3, с. 15].

Вважаємо, що у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців освітньої галузі інноваційне навчання повинно бути зорієнтоване на:

– створення можливостей займати активну та ініціативну позицію в навчально-пізнавальній діяльності;

– цілеспрямоване формування знань, умінь, компетентностей, завдяки відповідній зміні змісту, методів, форм, технологій навчання;

– свідомий аналіз професійної діяльності на основі мотивів та диспозицій;

– відкритість до середовища та професійної новизни;

– творчо-перетворювальне ставлення до навколишнього світу;

– прагнення до самореалізації, втілення у професійній діяльності власних намірів, життєвих цілей;

– суб'єктивацію культурних зразків в особистісно-змістові.

Відповідний змістовий компоненту підготовки вчителя початкової школи передбачає набуття студентами достатніх знань у галузі застосування інноваційних педагогічних технологій у початковій школі, тобто набуття компетентності та оволодіння змістом навчання, що відображається у таких завданнях: 1) набути знання роботи з програмою Microsoft PowerPoint; 2) оволодіти технологією створення навчальної мультимедійної презентації; 3) сформувати у студентів уміння використовувати МЗН у самостійній навчально-пізнавальній діяльності; 4) навчити студентів добирати якісні інформаційно-демонстративні та мультимедійні продукти для початкової школи відповідно до поставлених навчальних цілей [5, с.98-99].

Найактуальнішими інноваційними технологіями навчання є такі: інформаційні, особистісної орієнтації, модульно-рейтингові, розвивальної спрямованості. ігрові, проектні, концептуалізації навчання, тренінгові, проблематизації та активізації навчання, здоровязбережувальні, виховні, технологія розвитку творчості, тощо.

У сучасному швидкозмінному соціально-економічному середовищі рівень освіти, ефективність діяльності ЗВО з фахової підготовки висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівців значною мірою залежитиме від результативності впровадження інноваційних технологій навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях, що розвивають діяльнісний підхід до навчання.

Список використаних джерел:

1. Карпова Ю. А. Введение в социологию инноватики :учеб. Пособие для студ. Вузов. СПб. : Питер, 2004. 192 с.
2. Нова українська школа URL: https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola
3. Педагогические инновации в системе профессионального образования : цели и сущность : монография / Л. Е. Елизарова, В. Ф. Самохин, Л.А. Холодкова [и др.] ; подобщ. ред. В. Ф. Самохина. СПб. : Лион, 2007. 144 с.
4. Поляков С. Д. Педагогическая инноватика : от идеи до практики. М. : Педагогический поиск, 2007. 176 с.
5. Свіржевський М. П. Впровадження сучасних інформаційних технологій та інноваційних методик навчання: проблеми, пошуки, перспективи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми. 2008. Випуск 19.* С. 78–83.
6. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика – рычаг образования URL: http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-19.htm.

Потапчук О. І.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри комп'ютерних технологій,
Тернопільський національний педагогічний університет імені
Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)
Гевко І. В.,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри комп'ютерних технологій,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

РОЛЬ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Сьогодні все більше дослідників України підтримують ідею впровадження та розвитку дистанційного навчання, як обов'язкової ланки освітньої галузі. Особливо актуальним стало використання дистанційної форми навчання в усіх ланках освітньої галузі в період довготривалого карантину у зв'язку з пандемією не лише в Україні, а й у цілому світі. З одного боку, навчальний заклад задовольняє свою потребу залучення до відкритого інформаційного простору, з іншого – забезпечує можливість для реалізації освітніх цілей і завдань засобами інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Зазвичай використання ІКТ у навчальному процесі обмежується лише пошуком інформації та забезпеченням зв'язку об'єктів навчального процесу. Проте, сфера їх застосування є значно ширшою і повинна бути спрямована на формування високого рівня інформаційної культури майбутніх учителів, що передбачає їх професійна компетентність. Сучасний учитель повинен мати практичні навички не тільки з пошуку, зберігання й обробки інформації, але й з уміння вибору оптимальних форм її представлення й прийняття на її основі ефективних рішень. Дослідження свідчать, що використання таких технологій сприяє розвитку мислення, надає нові засоби для розв'язання творчих завдань, змінює стиль інтелектуальної діяльності [3].

Аналіз наукової літератури та особистий досвід свідчить, що важливими функціями ІКТ, які мають вплив на формування професійних компетентностей майбутніх учителів є: навчальна, професійної комунікації та транспортна [1].

Навчальна функція. Саме завдяки сучасним технологіям стала можливою комунікація суб'єктів навчального процесу на відстані. Студенти, не залежно

від місця знаходження, мають змогу отримувати завдання та методичні матеріали в електронному вигляді, що дозволяє навчатися у найбільш зручний час. Навчаючись дистанційно студенти розвивають самостійність, оскільки опановують всі подані до вивчення матеріали та проводять дослідницьку діяльність.

Одним із важливих шляхів організації дистанційного навчання майбутніх учителів та сприяння ефективної роботи викладачів та студентів в процесі формування їх професійних компетентностей є цілеспрямоване створення системи підтримки навчального процесу засобами ІКТ. Навчальні заняття, побудовані на основі системи підтримки засобами сучасних технологій, на методичному рівні повинні включати теоретично-практичну підготовку педагога до використання в процесі професійної діяльності сучасних ІКТ, оскільки електронні навчальні ресурси, як інструмент діяльності педагога, мають дидактичну цінність та грамотну організацію роботи студентів [2].

Функція професійної комунікації. Інтелектуальне спілкування характеризують, як відкритий процес не обмежений попередньо структурованими та об'єктивними знаннями інших, а становить активну співпрацю суб'єктів освітнього процесу. Засобами вивчення певної сфери діяльності є фактичне спілкування у чатах, конференціях, форумах тощо.

Транспортна функція. Сучасні ІКТ сьогодні є найефективнішим засобом передачі інформації, адже забезпечує миттєвий доступ до інформаційного середовища через пошукову систему. Забезпечення безперервного потоку необхідної інформації, що надходить користувачеві та базується на взаємодії різних користувачів з їхніми знаннями, інтересами та потребами в процесі дистанційного навчання та професійної діяльності.

Процес впровадження ІКТ в навчальний процес майбутніх учителів пов'язаний з такими основними проблемами, які передбачають необхідність у: створенні сприятливих технічних умов для забезпечення широкого доступу суб'єктів навчання до інформаційних ресурсів; удосконалення освітніх та робочих програм для навчання на базі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій; удосконалення відповідних нормативів, навчальних програм та розкладів тощо; сприянні формування у студентів ІКТ-компетентностей.

Отже, якісне функціонування сучасної освіти, а особливо дистанційної, неможливе без використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій, адже саме сучасні технології забезпечують ефективні умови для підготовки фахівців на рівні, що відповідає вимогам сучасного ринку праці. Такі зміни в освіті дозволять реалізувати ідеї диференціації та індивідуалізації навчання, що є основними завданнями сучасної системи освіти України.

Список використаних джерел

1. Грабко В. В., Мокін Б. І., Месюра В. І., Юхимчук С. В. Досвід використання інтернет-технологій у Вінницькому державному технічному університеті. *Вінницький державний технічний університет.* URL: http://vntu.edu. ua/ies2000/doclad/a/a03.htm.
2. Потапчук О. І. Формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис. … к-та пед. наук : 13.00.04 / ТНПУ. Тернопіль, 2016. 272 с.
3. Potapchuk O. Application of Web-technologies in the educational process of higher educational institutions of Ukraine //Journal of Education, Health and Sport. – 2018. – Т. 8. – №. 2. – С. 235-242.

Турко О.В.,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри філологічних дисциплін початкової освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Актуальність дослідження. Реформування сучасної освітньої галузі в Україні тісно пов’язане із такими тенденціями, як людиноцентризм, уміння вчитися протягом життя та орієнтуватися у вирі інформації, пріоритет критичного мислення, лідерських якостей особистості, творчої ініціативи, володіння високим адаптаційним потенціалом тощо. Водночас у теперішньому полікультурному суспільстві вагомими є уміння культури спілкування, дотримання етичних норм, повага до своєї та іноземної культурної спадщини, знання історичного минулого свого народу тощо.

Окреслені тенденції та якісні характеристики тісно пов’язані із соціокультурною компетентністю, різні аспекти якої висвітлили у своїх працях А. Вербицький, Г. Паніна, Т. Жукова, С. Рапопорт, Г. Єгорова, Т. Кухтевич, В. Кремень, О. Лебєдєв, Т. Тряпіцина та ін. Дослідники намагаються виявити особливості соціокультурної компетентності крізь призму певної галузі знань, що є закономірною властивістю компетентнісного та інтегрованого підходів сучасного освітнього процесу. З іншого боку, варто виокремити складові цієї компетентності, якісні показники, засоби її формування в здобувачів певного освітнього рівня, встановити взаємозв’язок із іншими компетентностями.

Мета нашого дослідження – визначити шляхи формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи на

заняттях філологічного циклу, опираючись на особистий досвід науково-педагогічної роботи у виші.

Виклад основного матеріалу. На основі проаналізованих наукових праць [1; 5; 6 та ін.] **соціокультурну компетентність** витлумачуємо як інтегральну якість особистості, що полягає в здатності особи до самореалізації в соціумі, культурного самовизначення, здатності до взаємодії в полікультурному середовищі, моделюванні комунікативних ситуацій (в т. ч. впливу на конфлікти).

Зазначимо, що соціокультурна компетентність є однією із ключових у Концепції Нової української школи [2; 3] та межує з іншими компетентностями. Зокрема дотичними є такі уміння, як висловлювати власну думку, ініціативність, логічно обґрунтовувати позицію, конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами [3, с. 129]. Зміст соціокультурної компетентності поглиблюється на наступних освітніх рівнях, стає вичерпним у вишах.

Оскільки соціокультурна компетентність є інтегрованим поняття, що охоплює соціальну, комунікативну, культурну, фасилітативну, перцептивну, рефлексивну, інтерактивну складові [1, с. 142], ефективними вбачаємо такі шляхи формування цієї здатності в студентів спеціальності «Початкова освіта»:

– дидактико-освітня орієнтація (використання як дидактичного матеріалу парем (стійких фразеологічних висловів); продукування на заняттях проблемних ситуацій соціального спрямуванням; активне впровадження в освітній процес інноваційних технологій (інтерактивних, кейс-методу, коучингу та ін.));

– розвивально-виховна орієнтація (залучення студентів до проєктної роботи культурного спрямування, відвідування музеїв, галерей, екскурсій);

– культуромовна орієнтація (постійне дотримання культури мовлення як викладачем, так і студентами; обговорення етикетних норм спілкування в соцмережах, у молодіжному середовищі) [4];

– міжкультурна орієнтація (залучення іноземних та українських студентів до спільної діяльності навчального, культурного, відпочинкового змісту).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Соціокультурна компетентність вирізняється інтегрованістю, тісно пов'язана із процесом не лише навчання, але й виховання та розвитку. Якщо соціокультурна компетентність сформована, особистісний розвиток та самореалізація у полікультурному середовищі стають для особи продуктивними, адаптативними, вона зберігає національну самоідентифікацію. Доцільно виокремити

лінгводидактичні засоби формування соціокультурної компетентності дисциплін філологічного циклу для спеціальності «Дошкільна освіта».

Список використаних джерел

1. Вольнова Л. М. Соціокультурна компетентність як складова підготовки студентів – майбутніх фахівців системи діяльності «людина-людина». *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова* : [зб. наук. праць]. Випуск 28 (52). Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. С. 137–145. (Серія №12. Психологічні науки).
2. Концепція Нової української школи. URL: https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf
3. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
4. Турко О. Лінгводидактичний аспект культури мовлення майбутніх учителів початкової школи. *Фахова підготовка вчителя початкової школи в умовах реформування освіти :* колективна монографія / за ред. Н.В. Бахмат, Н.В. Гудими. Київ : Міленіум, 2020. С. 140–148.
5. Фоменко Т. М. Визначення поняття «соціокультурна компетентність» у сучасній парадигмі вищої освіти. *Засоби навчання та науково-дослідної роботи*. 2014. Вип. 42. С. 149–156.
6. Хоменко Н. В. Соціокультурна компетентність як ціннісний аспект розвитку особистості в сучасному суспільстві. URL: http://intkonf.org/homenko-nv-vpliv-sotsiokulturnoyi-kompetentnosti-na-sotsializatsiyu-osobistosti/

Хохлова Л. Г.,
кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри математики та методики її навчання,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

В концепції модернізації української освіти[1] заявлено компетентнісний підхід до її оновлення, що означає формування у студентів в процесі навчання професійної компетентності, суть якої в спрямованості навчання на результат, значимий за межами навчального закладу, і посиленні його практичної складової. Результат навчання рекомендується задавати через систему зразків діяльності, в тому числі навчальних задач, розв’язання яких студентами буде підтвердженням сформованості у них професійної компетентності.

Згідно теорії навчальної діяльності, навчальна задача – узагальнена мета навчальної діяльності, яка пропонується учневі у вигляді навчального завдання. Розв’язування навчальної задачі складається з системи навчальних дій,

спрямованих на досягнення мети, при цьому рівні сформованості дій можуть бути різними.

В теорії і методиці навчання математики [2] виділяють «методичні задачі» - основний компонент методичної діяльності вчителя; для студента вони виступають у формі «навчально-методичних» задач. Дотримуючись традиційного підходу у визначенні поняття «навчально-методична» задача, типи «навчально-методичних» задач різних рівнів можна представити за критеріями:

1-й рівень (репродуктивний) – завдання: а) на відмінність, впізнавання, згадування, співставлення, розуміння навчального матеріалу (вибір відповіді на питання із запропонованих питань; встановлення правильної послідовності кроків алгоритму; виключення зайвого терміну за певною ознакою; б) виконання по зразку чи з використанням власних прийомів діяльності;

2-й рівень (обов'язковий) – завдання: а) на відтворення, співставлення і розуміння більш складного навчального матеріалу (відтворення означень, властивостей, класифікацій; обгрунтування вибору відповіді і ін.); б) виконання в стандартній ситуації, з використанням спеціальних прийомів діяльності;

3-й рівень (рівень можливостей) – завдання: а) на перенесення засвоєного в нові умови, рефлексію навчально-методичної діяльності щодо виконання навчально-методичних завдань і ін.; б) з елементами творчості, які виконуються самостійно у видозміненій ситуації з використанням загальних чи перебудованих з врахуванням ситуації прийомів діяльності.

Таким чином, рівень навчально-методичної діяльності студента пов'язаний з рівнем розв'язуваних ним навчально-методичних задач, тобто рівні навчально-методичних задач можуть співвідноситися з рівнями сформованості професійно-методичної компетентності майбутнього вчителя математики:

1-й рівень – методична грамотність – система природних і набутих в процесі навчання знань, умінь і професійно значимих якостей особистості; вміння розв'язувати часткові навчально-методичні задачі в стандартній ситуації з допомогою ззовні, з використанням власних прийомів діяльності, по зразку;

2-й рівень – методична освіченість – готовність виконувати навчально-методичну діяльність через самостійне розв'язування часткових навчально-методичних задач з використанням спеціальних прийомів діяльності у відповідності з прийнятими стандартами і нормами; уміння діяти адекватно і самостійно в стандартній ситуації;

3-й рівень – методична компетентність – готовність самостійно і творчо розв'язувати загальні навчально-методичні задачі у видозмінених ситуаціях з використанням загальних і самостійно перебудованих прийомів діяльності;

4-й рівень – методична культура – готовність творчо розв'язувати узагальнені навчально-методичні задачі в нестандартних навчально-методичних умовах.

Етапи формування навчально-методичної компетентності майбутнього вчителя математики можуть бути наступні: 1) діагностика сформованості професійно-методичної компетентності; 2) проектування цілей оволодіння професійно-методичною компетентністю; 3) введення, засвоєння і застосування нового навчального матеріалу для розв'язування навчально-методичних задач 1-го рівня по зразку, з використанням власних прийомів діяльності; 4) первинне узагальнення і затосування навчального матеріалу для розв'язування навчально-методичних задач 2-го рівня в стандартних ситуаціях; 5) узагальнення і систематизація навчального матеріалу, самоконтроль, самокорекція його засвоєння, застосування для розв'язування навчально-методичних задач 3-го рівня у видозмінених ситуаціях.

Список використаних джерел

1. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти /Оксана Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К.: «К.І.С.», 2003. С.20.
2. Сергеев И.С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: практическое пособие / И.С. Сергеев, В.И. Блинов. – М.: АРКТИ, 2007. С.50.

Чайка В. М.,
доктор педагогічних наук, професор,
декан факультету педагогіки і психології,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ДИДАКТИКО-ТЕХНОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ І ВМІНЬ ЯК ОСНОВИ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена необхідністю вирішувати складні нестандартні завдання і суперечності, що виникли через реалізацію нових функцій педагога на рівні прийняття оперативних рішень, розробки альтернативних планів, мобільної їх корекції і традиційною системою

підготовки студентів, низьким рівнем сформованості в них альтернативного мислення.

Урахування завдань, які постають перед новою українською школою на сучасному етапі її розвитку спонукають до пошуку нових шляхів подальшого підвищення ефективності практичної підготовки майбутнього вчителя. Основою успішної практичної діяльності є підсистема дидактико-технологічних знань та вмінь – важливих компонентів професійної компетентності, оскільки глибоке пізнання освітнього процесу означає відповідно високий рівень активності суб'єкта, розвиток його мотивації, здібностей, якостей мислення. Однак мета навчання у ЗВО – це не тільки здобуття знань і вмінь, але й збагачення досвідом практичної діяльності, творчості, формування механізмів самоорганізації, самоосвіти, самореалізації особистості.

Результати емпіричного дослідження свідчать, що у вищій школі необхідно значно підвищити практичну підготовку вчителя до конкретної професійної діяльності, і, по можливості, максимально скоротити в часі період професійної адаптації. Це означає, що треба так організувати навчальний процес у вищій школі, щоб студенти пройшли всі етапи професійного становлення, необхідні для формування початкового досвіду педагогічної діяльності, системи її саморегуляції.

Основне завдання підготовки полягало не тільки у формуванні теоретико-методологічних основ професійної діяльності й усвідомленні суперечливості педагогічних процесів, але й синтезуванні психолого-педагогічних знань для теоретичного обґрунтування сутності будь-якого педагогічного явища чи факту, технологічному забезпеченні професійної діяльності.

Вивчення педагогічної теорії повинно сприяти розвиткові в майбутнього вчителя зацікавленості в пізнанні педагогічних явищ і процесів, умінь регулювати власну діяльність на уроці. Уже на початках оволодіння педагогічною теорією і практичними вміннями (під час неперервної практики, вивчення курсу «Вступ до педагогічної професії») прагнули до того, щоби студенти усвідомили: одного бажання досягти успіху в професійній діяльності замало. Було з'ясовано, що «цікавий» зміст навчального матеріалу чи "ефектні" прийоми педагогічного впливу "виникають" не як випадок чи натхнення, а внаслідок попередньої цілеспрямованої підготовки вчителя. З'ясовано, що досягнення поставленої дидактичної мети стає можливим за умови дотримання чіткої логіки навчального процесу, забезпечення оптимальної взаємодії між його основними компонентами, формування мотивації учіння, визначення тактики і стратегії навчання. Таким чином формувалося переконання: ніщо не виникає без достатніх умов, вибір будь-якого педагогічного рішення завжди

повинен спиратися на об'єктивний аналіз-оцінку конкретних умов. У професійній діяльності не повинно бути необґрунтованих дій: за кожне легковажне, непродумане рішення чи дію педагог карається недовірою до себе з боку учнів, внутрішнім неспокоєм, невдоволенням результатами власної роботи, недосягненням основних навчально-виховних цілей.

Водночас, як свідчив аналіз реальної практики, майбутні педагоги усвідомлювали, що «провалити» урок можна і в тому разі, коли не зроблено «грубих» помилок. Часто студенти спостерігали, як учитель «правильно» будує урок, усвідомлюючи взаємозв'язок між його етапами, цікаво пояснює зміст нового навчального матеріалу. Але цього було замало. Причиною «провалу» в педагогічній діяльності були його шаблонні, хоча, на перший погляд, правильні дії, не позбавлені внутрішньої логіки рішення. «Маленькі» шаблони (перевірити домашнє завдання, щоб поставити бали, запропонувати учням самостійне виконання вправи без належного цілепокладання, пояснити новий навчальний матеріал без достатньої мотивації учіння тощо) породжували великі наслідки. Ніщо так не шкодить, як шаблон. Він завжди пов'язаний з небезпекою формального виконання професійних функцій. Це сприяло тому, що за останні роки вчитель сприймав педагогічну теорію і практику як явища догматичні і не завжди зрозумілі.

Як свідчать результати дослідження, вже перший досвід професійної діяльності під час педагогічної практики переконував студентів, що багато помилкових рішень (некоректне формулювання цілей уроку, неузгодженість між метою і типом уроку, методом і формою організації навчання, відсутність взаємозв'язків між компонентами змісту навчального матеріалу, слабке розуміння навчальних можливостей учнів) можна було уникнути, якби майбутні педагоги були ознайомлені з відомими в теорії правилами, конкретними схемами-варіантами процесу навчання. Тому пошукова робота студентів спрямовувалася на вивчення цих аспектів діяльності вчителя, формувалося бажання познайомитися з елементарними прикладами і методичними прийомами, виховувалися потреби систематично вивчати педагогічну теорію. Знання типових ситуацій і методичних прийомів допомагало правильно оцінити конкретні умови навчання, вибрати адекватний ситуації план, прийняти оптимальне рішення.

Необхідно виокремити наявність особливо сприятливих зовнішніх і внутрішніх умов для розвитку пізнавальних потреб у студентів саме під час проходження практики, оскільки знання безпосередньо пов'язані з їх практичними досягненнями, тобто результативністю діяльності. Водночас педагогічна теорія і практика переконливо відкриває відносне, а не абсолютне значення засвоєних знань у професійній діяльності. Те, що в одній ситуації

було основним, визначальним, в іншому (часто вже на наступному етапі уроку) ставало другорядним. Відомо, що у професійній діяльності дотримуватися одного правила означає порушувати інше – виконати їх в один і той же час просто неможливо. Наприклад, перед поясненням нового навчального матеріалу в одній ситуації педагог повинен забезпечити повторення раніше вивченого матеріалу з метою його закріплення, в іншому – здійснити повторення, щоб «підвести» учнів до більш свідомого розуміння змісту нового матеріалу; в одному разі треба орієнтуватися на найвищу межу розумових можливостей учнів («зону найближчого розвитку» за Л. Виготським), в іншому – спрощувати навчальний матеріал, постійно повторювати основні правила і поняття. Яким чином діяти? Що в конкретній ситуації вважати основним, а що другорядним? Результати нашого дослідження показують, що навіть висока теоретична підготовленість випускників не давала змоги досягти безпомилковості дій. Правила навчання, як відзначав А. Дістервег, не можна тлумачити і виконувати формально, механічно [1]. В. Сухомлинський стверджував, що «нема ні однієї педагогічної закономірності, нема ні однієї істини, яка була б абсолютно однаково застосована до всіх дітей» [4, 7].

Таким чином, серед основних шляхів удосконалення навчального процесу у вищій педагогічній школі в контексті практичної підготовки майбутніх педагогів доцільно визначити такі: формування комплексу проблемних завдань вивчення теми; виділення головного, суттєвого у змісті тем; створення плану заняття і особистісної самоорганізації; самостійний пошук необхідної інформації (підручники, посібники, електронні джерела); демонстрування вибору того чи іншого варіанту діяльності; забезпечення проблемно-пошукового характеру підготовки студентів; розробка декількох варіантів однієї і тієї теми чи проблеми, порівняльний аналіз різних методичних розробок; обґрунтування того чи іншого виду робіт, змісту навчання.

Список використаних джерел:

1. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей: Избр. пед. сочинения. М.: Учпедгиз, 1956. 374 с.
2. Джура О. Д. Особистісно орієнтована освіта в контексті освітніх технологій. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Філософія.* 2013. Вип. 41(2). С. 132-143. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_filos_2013_41(2)__15.
3. Нова українська школа URL: https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola
4. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю. К.: Рад. школа, 1984. 254 с.
5. Чайка В. М. П*ідготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: монографія / За ред. Г. В.* Тернопіль. ТНПУ, 2006. 275с.

Чайка І. А.,
кандидат педагогічних наук,
директор наукової бібліотеки,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

ІНФОРМАЦІЙНІ РЕСУРСИ НАУКОВОЇ БІБЛІОТЕКИ В ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ

Сьогодні освіта змінюється, з'являються нові стандарти, вимоги і форми навчання (наприклад, дистанційне навчання), формуються нові підходи і нові критерії якості освіти. Освіта повинна бути загальнодоступною і не залежати від місця перебування людини. Модернізаційні зміни, що відбуваються в системі сучасної вищої освіти, розширюють спектр завдань бібліотек закладів вищої освіти (ЗВО), вимагають їх переходу в новий формат. Бібліотека повинна забезпечувати інформаційні потреби студентів та викладачів різними видами, типами і формами документів, пропонувати комплекс нових послуг, що підтримують технології електронного навчання.

Основним завданням бібліотек ЗВО є формування інформаційно-когнітивного електронного середовища для самонавчання, професійного росту, виконання наукових досліджень, складання навчально-методичних завдань, розширення наукової комунікації.

В працях Н. Багрової, Т. Єрьоменко, І. Осипової, Н. Пасмор, М. Слободяника визначено стратегічні орієнтири та завдання інноваційного розвитку бібліотек ЗВО [2].

Інформаційно-освітні ресурси – це стратегічні ресурси інформаційного простору, які є сукупністю науково-педагогічної, навчально-методичної, хрестоматійної, нормативно-технічної й інструктивної інформації, до якої забезпечений доступ користувачів, диференційований щодо ролі і місця учасника освітнього процесу, із забезпеченням можливості використання інформаційного ресурсу відповідно до особистісних інформаційних потреб [1].

Для використання ресурсів бібліотеки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка в умовах дистанційної освіти необхідно реалізувати такі завдання:

- формувати у персоналу філософію «відкрита бібліотека»;
- формувати інформаційну культуру студентів і викладачів;
- широко використовувати вже наявні електронні бібліотеки і активно розвивати власну;
- виконувати оцифровування видань;

– використовувати нові електронні технології доставки документів;

– розвивати власні бази даних і розширювати використання запозичених інформаційних ресурсів.

Бібліотека ТНПУ імені Володимира Гнатюка, ефективно використовує автоматизовану бібліотечно-інформаційну систему з різноманітним набором додаткових сервісів, яка забезпечує обслуговування користувачів online, роботу з віддаленими ресурсами, пропонує широкий вибір сервісів та послуг на основі відкритого online-доступу до інформації.

Для задоволення інформаційних потреб студентів бібліотека використовує 4 потужні бази даних: сайт бібліотеки, електронний каталог (понад 646 тис. записів), бібліотеку е-книг (4700 документів) і репозитарій (близько 12 тис. документів).

Дієвою формою інформування є сайт бібліотеки. Ознайомившись з розділом «Для авторів публікацій», можна отримати інформацію про вимоги до написання академічних текстів, оформлення статей, дисертацій, інших наукових робіт, списків використаних джерел. В розділі «Наукометрія» розміщено інструктивно-методичні матеріали щодо створення профілів науковців в Google Академії, отримання ідентифікатора науковця ORCID, ідентифікатора цифрового об'єкту DOI; представлено інформацію про найвідоміші реферативні бази даних: Україніка наукова, Scopus, Web of Science тощо.

Багато сторінок сайту мають англомовний переклад, щоби забезпечити доступ до необхідної інформації іноземним студентам і слухачам факультету довузівської підготовки.

Студенти мають можливість працювати з сервісами «Електронна (віртуальна) довідка», «Індекс УДК», «ЕДД – електронна доставка документів».

Інформаційному забезпеченню науково-дослідної діяльності здобувачів вищої освіти і викладачів університету сприяють безкоштовні тестові доступи до світових баз даних, які надає бібліотека: EBSKO, Statista, IOPscience та ін.

Основним та оперативним джерелом інформації про стан та розвиток вітчизняної та світової науки були й залишаються наукові журнали, фахові видання. Тому бібліотека активно розвиває такий напрям роботи, як вебліографія (облік та впорядкування різноманітних за змістом і видами електронних ресурсів Інтернету для полегшення інформаційно-пошукової діяльності користувачів). В електронному каталозі бібліотеки вже представлено 1200 фахових видань України згрупованих за галузями, на архіви яких можна вийти безпосередньо з каталогу бібліотеки.

Інституційний репозитарій ТНПУ імені Володимира Гнатюка, (DSpace_TNPU) працює з 1 вересня 2011 року і містить понад 12 тис. документів. Розміщуючи матеріали досліджень університетської спільноти

(статті, автореферати, дисертації, матеріали конференцій) в інституційному репозитарії, ми сприяємо інтеграції університетської науки у світовий інформаційний простір.

Отже, своєю діяльністю наукова бібліотека сприяє розбудові національного інформаційного науково-освітнього та культурного простору, реалізації державної політики у галузі освіти.

Список використаних джерел

1. Сизов Б. Н., Маркарова Т. С. Создание предметно-ориентированных электронных баз данных как одна из актуальных задач развития справочно-информационного обеспечения образования. *Научные и технические библиотеки*. 2007. № 2. С. 78–83.
2. Чайка І. А. *Професійна підготовка майбутнього педагога в інформаційно-освітньому середовищі наукової бібліотеки*: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2012. 236 с.

Чайковська Г. Б.,
кандидат біологічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ ОСВІТИ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Усвідомлюючи важливість та необхідність суспільних трансформацій, Україна задекларувала вектор стратегії сталого розвитку, фундаментом якого є освіта для сталого розвитку (ОСР).

Аналіз стану реалізації ідей ОСР в Україні (на основі наукових досліджень І. Карпань, Т. Гардащук, В. Боголюбова, Ю. Бойчук, О. Висоцької, Н. Гавриш, В. Карамушки, І. Карпань, Л. Мельник, О. Пометун, Н. Пустовіт, Н. Рідей) дозволяє констатувати як низку досягнень так і чимало проблем.

Погоджуємося з думкою вчених, що Україна, на жаль, не зуміла побудувати національну стратегію ОСР, яка б підтримувалася законодавчо. Також немає єдиного розуміння сутності, методології, термінології, цінностей, методів, змісту освіти для сталого розвитку в Україні, що є наслідком відсутності національної концепції ОСР. Прослідковується недостатня роль держави у просуванні ОСР на всіх рівнях [1, с. 22]. Проте не можна не звернути увагу на численні програми, проєкти, ініціативи та розробки, дослідження з ОСР.

Одним із таких досягнень, на нашу думку, є запровадження «Уроків для сталого розвитку» в закладі середньої освіти. У початковій школі введено вибіркові курси «Школа друзів планети» (1−2-ий клас) та «Моя щаслива планета» (3−4-ий клас), програми яких схвалено Міністерством освіти і науки України та розроблено належне методичне забезпечення для їх викладання [2, 3, 5, 6]. Метою цих курсів є усвідомлення учнями необхідності збалансованого розвитку нашої країни та причетності кожного до проблем навколишнього середовища й життя суспільства; засвоєння дітьми знань про сталий розвиток та шляхи його досягнення задля свідомого вибору способу власного життя; організація дій учнів і формування в них моделей поведінки, що відповідають потребам сталого розвитку; розвиток у дітей ставлення до проблем сталого розвитку як особистісно важливих, пов'язаних із власною системою цінностей, а також бажання діяти у цьому напрямку.

Зазначимо, що освіта для сталого розвитку передбачає певні зміни в організації освітнього процесу в початковій школі: для вчителів – це перехід від передачі знань до створення умов для їх активного засвоєння та отримання практичного досвіду; для учнів – це перехід від пасивного засвоєння знань до активного їх пошуку, практичного осмислення [4, с. 292].

З огляду на зазначене, педагогіка ОСР висуває нові вимоги до компетентності вчителя. Підготовка фахівця початкової освіти до майбутньої професійної діяльності полягає у формуванні готовності студентів здійснювати педагогічну діяльність на засадах сталого розвитку, реалізовувати основні функції освіти для сталого розвитку у роботі з молодшими школярами. Очевидним є те, що ефективність даного напрямку залежить від впровадження актуальних та конструктивних змін структури та змісту професійної підготовки студентів у закладі вищої освіти з урахуванням специфіки професійного напряму і галузевої компоненти.

Дослідження імплементації цілей для сталого розвитку у процес професійної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти дозволило нам констатувати недоліки, вирішення яких, на нашу думку, лежить в площині забезпечення наступних умов:

– Концепція сталого розвитку має стати парадигмальною основою фахової підготовки студентів;

– реалізація багаторівневої (міжпредметну, внутрішньопредметну, методичну, психологічну) інтеграції засад сталого розвитку в освітні програми підготовки фахівців початкової освіти;

– використання активних та інтерактивних технологій і методів освіти для сталого розвитку;

– виховання у студентів активної громадянської позиції в площині ідей для сталого розвитку суспільства.

Вважаємо необхідним введенням в зміст освітньої програми підготовки фахівців початкової освіти таких навчальних дисциплін як «Методика навчання курсу «Уроки сталого розвитку» в початковій школі» та/або «Теорія і методика освіти для сталого розвитку в початковій школі». Це допоможе майбутнім учителям професійно вроваджувати ідеї ОСР у майбутній професійній діяльності.

Отже, процес підготовки здобувачів вищої освіти до реалізації ідей ОСР в початковій школі має забезпечуватись діяльнісним, міжпредметним, неперервно наскрізним, системним навчанням в інноваційному освітньому просторі закладу вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Коренева І. М. Освіта для сталого розвитку: реалії України. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*: зб. наук. праць, 2018. Вип. 36. С. 17–25.
2. Пометун О. І., Онопрієнко О. В., Цимбалару А. Д. Моя щаслива планета : Уроки для стійкого розвитку : метод. посіб. для вчит. 3−4 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ, 2011. 112 с.
3. Пометун О. І., Онопрієнко О. В., Цимбалару А. Д. Моя щаслива планета : Уроки для стійкого розвитку : навч. посіб. з курсу за вибором для учнів 3−4 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Київ, 2011. 144 с.
4. Січко І. О. Підготовка майбутнього вчителя до реалізації ідей освіти для сталого розвитку у початковій школі. *Витоки педагогічної майстерності :* зб. наук. праць. Полтава, 2017. Вип. 19. С. 290–296.
5. Пометун О. І., Цимбалару А. Д., Онопрієнко О. В., Андрусенко І. В. Школа друзів планети: Уроки для сталого розвитку : метод. посіб. для вчителів 1–2 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Дніпропетровськ, 2014. 140 с.
6. Пометун О. І., Цимбалару А. Д., Онопрієнко О. В., Андрусенко І. В. Школа друзів планети: Уроки для сталого розвитку : навч. посіб. для учнів 1−2 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Дніпропетровськ, 2014. 132 с.

РОЗДІЛ 5
ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ

Адамська З.М.,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології розвитку та консультування,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

ВЧИТЕЛЬ ЯК ФАСИЛІТАТОР ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ УЧНЯ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Сучасна глобальна криза, яка, на жаль, не обминула жодної зі сфер людського життя, актуалізувала чимало проблем вітчизняної освіти. Уже стало зрозуміло, що попри послідовні дії, спрямовані на оновлення, модифікацію мети, змісту, організації, форм і методів навчання та виховання, освітня система виявилася не готовою до нових нестандартних і непередбачуваних суспільно-історичних умов. Сучасні виклики вказують на необхідність більш кардинальних впливів, які сприятимуть зміні способів діяльності, життя, стилів мислення тощо. З огляду на це особливої актуальності набуває переосмислення цінностей сучасної освіти і її переорієнтація з об'єктної парадигми, в контексті якої учень строго слідує приписам дорослих, а свобода обмежується можливістю конструювати тільки способи засвоєння і відтворення строго визначеного матеріалу, на суб'єктну, в якій учень має можливість визначати способи вирішення не тільки репродуктивних, але й творчих завдань, що сприяє становленню толерантної і одночасно відповідальної особистості (О. Г. Асмолов, Г. О. Балл, І. Д. Бех, Є. В. Бондаревська, В. П. Зінченко, П. В. Лушин, В. І. Слободчиков, Г. К. Радчук, О. Б. Старовойтенко, В. О. Татенко та ін.).

Ще на початку ХХ ст. О. Г. Асмолов наголошував на основних ціннісних орієнтирах сучасної освіти: «від діагностики відбору – до діагностики розвитку; від адаптивно-дисциплінарної моделі засвоєння сукупності знань і навичок – до народження образу світу у спільній діяльності з дорослими і ровесниками; від інформаційної когнітивної педагогіки – до смислової ціннісної педагогіки; від технології навчання за формулою «запитання без відповідей» – до життєвих задач і пізнавальної мотивації дитини; від «завченої безпорадності» дитини – до

надситуативної активності і постановки надзадач; від уроку як авторитарного монологу – до уроку як співпраці і співтворчості; від мови адміністративних «приписів» – до мови «домовленостей» і «рекомендацій»; від школоцентризму – до дитиноцентризму і, зрештою, від культури корисності – до культури гідності»[1, с. 471].

Так само Г.К. Радчук зауважує, що, «на відміну від інструментально орієнтованого навчання, яке забезпечує трансляцію, відтворення і засвоєння знань, умінь, технологій (когнітивно-інформаційна та компетентнісна парадигми) і тому є вторинним стосовно процесів розвитку особистості, освіта повинна, перш за все, орієнтуватися на становлення цілісної особистості, забезпечувати її органічність і неповторність (особистісна і культурологічна парадигми)» [2, с. 84].

У цьому контексті сутнісним завданням освіти сьогодні постає допомога молодій людині в налагодженні діалогу з іншими культурами, іншими людьми, аби почути їх, осмислити і відчути їхні цінності, прислухатися до власного внутрішнього голосу, усвідомити себе і сенс свого існування та визначити своє місце в культурі, а, отже, і в житті. Оскільки вчитель проживає ці умови у стосунках з учнем, він стає його супутником – фасилітатором, а його роль повинна бути супроводжувальною – фасилітативною.

Зокрема, К. Роджерс розглядає фасилітацію і як дію, і як філософію – основоположний момент у створенні повноцінно функціонуючої особистості. Така особистість вирізняється відкритістю власному досвіду (їй доступне усвідомлення власних переживань, почуттів, відсутні захисти і бар'єри), екзистенціальне переживання (життєве налаштування на позицію учасника і спостерігача плинного процесу досвіду, а не його контролера), довіра до власного Я (робить те, що вважає правильним саме в даний момент). Вона відчуває впевненість у тому, що її дії в тій чи іншій ситуації будуть відповідними, зрозумілими і обґрунтованими, але не може передбачити заздалегідь, як саме вона поведеться [4].

Однак для того, щоб бути фасилітатором розвитку інших, вчитель повинен стати, передусім, фасилітатором свого власного саморозвитку: зрозуміти і прийняти самого себе; усвідомити власні цілі і прагнення; розвивати особистісну відповідальність, впевненість у собі, почуття власної гідності, творчість; вчитися відкрито висловлювати власні почуття й переживання, з одночасною готовністю приймати та розуміти почуття іншої людини – вірити у її здібності і довіряти можливостям її саморозвитку. Як зазначає К. Роджерс, стосунки, які фасилітують особистісне зростання і внутрішню свободу, відзначаються щонайменше трьома важливими якостями: конгруентністю – істинністю, щирістю, здатністю слухати свій внутрішній світ і готовністю при

цьому прийняти його таким, яким він є, не ховаючись за штучним «фасадом»; безумовним позитивним ставленням – щирим, беззастережним і безоцінним прийняттям клієнта; емпатійним розумінням – сприйманням почуттів і особистісних сенсів, властивих у кожен момент клієнтові, розумінням їх. Саме емоційне співпереживання відіграє роль визначальної умови особистісного зростання, емпатія створює умови для розкриття і розвитку людини, робить її відкритою до змін і є формою прояву поваги і визнання [3].

Таким чином, однією з найважливіших функцій сучасного вчителя впевнено можна назвати фасилітацію, яка полягає у сприянні процесу особистісного зростання учня, здатного до самозмін та саморозвитку.

Список використаних джерел

1. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. М. : Смысл, 2002. 480 с.
2. Радчук Г. К. Аксіологічні засади розвитку сучасної вищої освіти. *Психологія особистості*. 2015. №1 (6). С. 81 – 89.
3. Роджерс К. Вчитися бути вільним. *Гуманістична психологія: Антологія*: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів: у 3-х т. [упоряд. Роман Трач (США) і Георгій Балл (Україна)]. К. : Університетське видавництво «Пульсари», 2001. С.38-61
4. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. М. : Смысл, 2002. 527 с.

Андрійчук І. П.,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології розвитку та консультування,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Розвиток України та її суспільної свідомості сьогодні напряму залежить від вмотивованих особистісно-зрілих фахівців своєї справи, одним із чинників становлення яких є освітньо-виховний процес закладів вищої освіти. Особливу роль у трансформаціях в усіх сферах життєдіяльності українського суспільства відіграють вчителі, пріоритетним завданням у формуванні яких має бути активізація їх суб'єктної позиції, яка передбачає вмотивованість та здатність до саморозвитку. Саме тому все більшу увагу як зарубіжних, так і вітчизняних науковців привертає проблема професійної мотивації як міри розвитку суб'єктності майбутніх фахівців.

Інтерес до цієї проблеми виник давно і триває й досі. Дослідженням феномену мотивації займались такі відомі вчені, як: А. Ф. Осборн, У. Дж. Гордон, П. Я. Гальперін, Г. Я. Буш, А. Б. Коваленко, Ж. Піаже, Б. Г. Ананьєв, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, В. О. Моляко, С. Л. Рубінштейн, К. Роджерс, А. А. Новіков. Поняттю мотивації присвячені праці Х. Хекхаузена, Г. Мюрея, Н. Брауна, Ф. Хоппе, Г. Орлота, А. Бандури, Г. Айзенка, С. Занюка, А. Реана, В. Асеєва, К. Левіна, В. Століна та інших.

Варто звернути увагу на те, що кожна професія має свої особливості, що відображаються на мотиваційній сфері особистості фахівця. Формування професійної мотивації студента є важливим чинником його становлення. Адже, нова концепція системи освіти України, ситуація в країні висувають нові вимоги і критерії до професійної підготовки студентів.

О. Коваленко зазначає, що сильні та слабкі студенти відрізняються зовсім не за інтелектуальними показниками, а за тим, в якій мірі у них розвинена професійна мотивація [2]. Першокурсники, в цілому володіють приблизно однаковими здібностями, оскільки всі проходили відбір (ЗНО). В цьому випадку на перше місце виступає чинник професійної мотивації; одну з провідних ролей у формуванні «відмінників» і «трієчників» починає грати система внутрішніх спонук особи до навчально-пізнавальної діяльності у закладі вищої освіти. У самій сфері професійної мотивації найважливішу роль відіграє позитивне ставлення до професії, оскільки цей мотив пов'язаний з кінцевою метою навчання.

Щодо учбової діяльності студентів, то під професійною мотивацією можна розглядати сукупність чинників і процесів, які, відбиваючись в свідомості, спонукають і спрямовують особу до вивчення майбутньої професійної діяльності. Професійна мотивація виступає як внутрішній рушійний чинник розвитку професіоналізму і особистості людини.

Саме під мотивами професійної діяльності розуміється усвідомлення предметів актуальних потреб особи (здобування вищої освіти, саморозвитку, самопізнання, професійного розвитку, підвищення соціального статусу), навчальних завдань, що задовольняються за допомогою виконання і, що спонукають його до вивчення майбутньої професійної діяльності [3].

С. А. Єрохін, Ю. В. Нікітін, І. В. Нікітіна дають наступне визначення професійної мотивації. Вони стверджують, що це - сукупність чинників і процесів, які відбиваючись у свідомості, спонукають особистість до вивчення та ефективної реалізації професійної діяльності. Це - внутрішній спонукаючий чинник професіоналізму фахівця, його продуктивної професійної діяльності. Ці вчені стверджують, що професійну мотивацію можна звести до трьох основних комплексів: інтерес, обов’язок, самооцінка професійної придатності [1].

Професійний роздум про самого себе і свою діяльність становить основу професійної рефлексії і багато в чому визначає рівень творчості та саморозвитку фахівця. Професія вчителя потребує таких властивостей особистості, які забезпечували б успішну взаємодію з дітьми. Це, зокрема, емпатія, емоційна зрілість, відсутність невротизації, довільне акцентування уваги на іншій людині. Ці властивості дозволяють розвивати професійну позицію. До того ж досвідчений фахівець повинен володіти індивідуальним стилем діяльності, який не можливо було б підігнати під якісь загальноприйняті стандарти і профілі. Одним із напрямів удосконалення професійної підготовки вчителя є підвищення його творчого потенціалу, серед умов якого першорядну роль відіграють інтелектуалізація та індивідуалізація його підготовки. Саме через це під час підготовки у ЗВО майбутнім вчителям мають бути закладені та сформовані шляхом виховання типові для обраного фаху мотиви та спрямованості з урахуванням їх індивідуальних можливостей.

Узагальнюючи, з цього опису можна виокремити такі структурні елементи мотиваційної сфери особистості майбутнього вчителя, необхідні йому для подальшого фахового становлення, як: по-перше, усвідомлюваний мотив вибору життєвої справи; по-друге, внутрішня навчальна мотивація та потреба у самоствердженні та самоактуалізації (усвідомлення необхідності до постійного професійного росту і розвитку); по-третє, спрямованість на особистість іншого (гуманістична орієнтація); і, нарешті, по-четверте, наявність широких соціальних мотивів (усвідомлення важливості реалізації свого потенціалу для суспільства вцілому). Професійна мотивація передбачає мотиви вивчення та ефективної реалізації особистістю її майбутньої професійної діяльності, позитивне ставлення до здобуваючого фаху, суб'єктну позицію у своєму становленні із залученням власного потенціалу та внутрішніх ресурсів тощо.

Список використаних джерел

1. Єрохін С. А. Концепція професійної мотивації студентів як фактору конкурентності на ринку праці. *Юридична наука*. 2011. №1. С. 20-27.
2. Коваленко О. Е. Методика професійного навчання. Харків, 2005. 360 с.
3. Цветкова Р. И. Мотивационная сфера личности студента: условия и средства ее формирования. *Психологическая наука и образование.* 2006. № 4. С. 76-80.

Кізь О. Б.,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

ІНТЕГРАЦІЯ ҐЕНДЕРНИХ ЗНАНЬ ДО ЗМІСТУ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Реформа Нової української школи вимагає теоретичних розвідок та прикладних досліджень щодо проєктування освітнього середовища, сприятливого для забезпечення рівних можливостей і прав сучасних дівчаток і хлопчиків в отриманні якісних освітніх послуг на першому рівні повної загальної середньої освіти, задоволення їх потреби в самоутвердженні у навчально-пізнавальній діяльності, попередження можливих ризиків ґендерної дискримінації у формі неоднакового ставлення, виключення, обмеження чи надання переваг тим чи іншим учням за ознакою статі [2].

Дитиноцентрична освітня парадигма конкретизується у вимогах до змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи із розвиненими фаховими компетентностями, сформованими професійно-знащущими якостями, високим рівнем психологічної і ґендерної культури. Із огляду на зазначене, предмети психологічного циклу вбачаємо потужнім ресурсом розвитку психологічної і ґендерної компетентності у сьогоднішніх студентів.

У ТНПУ імені Володимира Гнатюка, підготовка бакалаврів спеціальності «Початкова освіта» здійснюється згідно навчального плану, яким передбачено 5 кредитів ЄКТС на предмет «Психологія: Психологія загальна та вікова», 6 кредитів – на предмет «Психологія: Психологія педагогічна. Основи психодіагностики» та 3 кредити – на написання курсової роботи з психології [1, с. 100]. При розробці програм навчальних курсів ґендерні знання органічно інтегровано до змісту лекційних, семінарських та лабораторних занять, включено ґендерну тематику до науково-дослідницької роботи студентів й написання курсових робіт з психології.

До прикладу, у межах змістового модуля «Психологія загальна» при вивченні теми «Спілкування» вбачаємо доречним акцентувати увагу на необхідності використання ґендерно-чутливого мовлення – усного чи письмового висловлення, позбавленого андроцентризму, сексизмів, дискримінаційних форм і смислів. У цьому аспекті розтлумачуємо зміст понять «мовний андроцентризм» (відображення «нормативності» чоловічого і

«другорядності» жіночого через уживання форм чоловічого роду для позначення групи осіб обох статей) та «мовний сексизм» (тенденційні погляди і переконання, які принижують, вилучають, недооцінюють і стереотипізують особу за ознакою статі).

При вивченні теми «Психологія міжособистісних взаємин» вважаємо доцільним аналіз ґендерних упереджень – соціальних установок з негативним і спотвореним змістом, упереджених думок по відношенню до представників/представниць тієї чи іншої статі, у яких відображаються стереотипні норми поведінки. Аналізу підлягають три складники ґендерних упереджень: когнітивний – ірраціональні думки щодо чоловіків/жінок, хлопчиків/дівчаток і їхньої здатності бути успішними/неуспішними у тих чи інших сферах; афективний – неприйняття, недооцінка, приниження, негативні почуття по відношенню до представників тієї чи іншої статі; поведінковий – дискримінаційні поведінкові практики, конкретні дії з негативною спрямованістю.

Опрацьовуючи тему «Особистість», у контексті Я-концепції аналізуємо питання ґендерної ідентичності та психологічних механізмів її формування, ґендерної свідомості і самосвідомості особистості, вивчаємо ґендерні ролі і типи ґендерної поведінки, розглядаємо джерела активності особистості за підходами зарубіжних та вітчизняних науковців.

У межах змістового модуля «Вікова психологія» охарактеризовуємо вікові аспекти ґендерної соціалізації і набуття ґендерної ідентичності дівчатками та хлопчиками дошкільного та молодшого шкільного віків. Розкриваємо психологічні механізми освоєння дітьми типу ґендерної поведінки: спрямування (організація «жіночого»/«чоловічого» мікросередовища), моделювання (освоєння дітьми нав’язуваних соціумом моделей ґендерної поведінки), заохочення (винагорода за дотримання певного типу ґендерної поведінки), а також специфіку впливу агентів ґендерної соціалізації (батьківської сім’ї, закладів дошкільної, загальної середньої і позашкільної освіти, ЗМІ, середовища однолітків) [2].

До тем з вікової психології студентам запропоновано проблемні психолого-педагогічні ситуації на розуміння мотивів поведінки дитини певного віку та статі; на педагогічне бачення ефекту виховного впливу та попередження педагогічних помилок, спричинених ґендерними упередженнями та стереотипами; на створення сприятливих умов для активної спільної праці хлопчиків і дівчаток у зонах їх актуального і ближнього розвитку [1].

Окремі лекційні та практичні заняття змістового модуля «Педагогічна психологія» присвячені аналізу педагогічної діяльності та особистості педагога, усвідомленню ролі психологічних факторів в освітньому процесі та пошуку

засобів управління ними. У межах тем ознайомлюємо студентів із видами деструктивної поведінки, що призводить до дискримінації освітян тієї чи іншої статі. Ілюструємо їх феноменами «скляної стелі» (вертикальна ґендерна сегрегація у формі невидимих та формально не визначених бар'єрів, які обмежують просування жінок службовими сходинками в освітній сфері); «липкої підлоги» (затримування жінок на початкових етапах професійного шляху та повільне просування на наступні щаблі); «скляних стін» (горизонтальна ґендерна сегрегація у формі концентрації жінок в освітній галузі як менш дохідній, без доступу до економічних ресурсів, владних структур, кар'єрного зростання).

При вивченні педагогічної психології звертаємо увагу не лише на прояви відкритої дискримінації у школі, але й на існування «прихованого навчального плану» (організацію самого закладу освіти, ґендерні стосунки між колегами, ґендерну стратифікацію учительської професії, стиль викладання, а також зміст предметів початкової школи, підручників, роздаткових наочних матеріалів) [2].

У ході практичних занять змістового модуля «Основи психодіагностики» апробовуємо зі студентами методику проведення ґендерної експертизи навчального контенту, зокрема ілюстративного і текстового матеріалу підручників для початкової школи, а також методику проведення ґендерної експертизи уроку, що передбачає виявлення невербальних, вербальних і поведінкових індикаторів вияву ґендерних упереджень з боку учителів по відношенню до молодших школярів певної статі (висловлювання, дії, міміка, вокальна міміка, жести, пози учителів, які стосуються ситуацій оцінювання, заохочень дівчаток та хлопчиків під час реального уроку). Індикаторами слугують

мовний андроцентризм і сексизм, використання фемінітивів і маскулізмів, вимога статевовідповідної поведінки, створення чи відсутність умов для партнерського міжстатевого спілкування, сегрегація і поляризація за ознакою статі тощо. Важливо з'ясувати: однаково чи по-різному учителі ставляться до молодштх школярів різної статі; якщо по-різному, то в чому це виявляється, якою є міра прояву цих відмінностей та якими можуть бути наслідки.

Імплементація ґендерно чутливого підходу та інтеграція ґендерних знань до змісту психологічних дисциплін підвищує якість підготовки майбутнього вчителя до роботи в новій українській школі та є практичним інструментом формування ґендерної компетентності як передумови створення недискримінаційного і ґендерно чутливого освітнього середовища для всестороннього розвитку й особистісного становлення молодших школярів, визначення індивідуальних траєкторій їх навчання і виховання, розвитку

талантів, здібностей, наскрізних умінь, задоволення пізнавальних потреб у процесі життєдіяльності і творчості без обмежень за статтю.

Список використаних джерел

1. Кізь О. Б. Психологічна підготовка майбутніх учителів початкової школи у контексті освітніх інновацій. Підготовка майбутніх фахівців початкової та дошкільної освіти: стратегії реформування: колективна монографія / за ред. В. М. Чайки, О. І. Янкович. Тернопіль: Осадца Ю. В. 2019. С. 91-107.

2. Кравець В. П., Кікінежді О. М., Шульга І. М. До проблеми гуманізації освітньо-виховного простору сучасної української школи. Освітологія. 2018. № 7. С. 15–21.

Логвись О. Я.,
аспірантка, практичний психолог відділу у справах молоді,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ

Моя особистість – не готова реальність,
я творю свою особистість, творю її тоді, коли пізнаю себе.
М. Бердяєв

На сучасному етапі реформування освіти в Україні постала необхідність підготовки не лише кваліфікованих, а й психологічно грамотних педагогів з особистісно орієнтованою спрямованістю у навчанні та вихованні учнів. Саме тому важливими стають дослідження, пов'язані з виявленням шляхів, чинників та засобів особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя у процесі його професійної підготовки.

Більшість дослідників вважає, що важливою умовою успішності процесу підготовки майбутнього фахівця є його позитивна мотивація на професію вчителя, його особистісна спрямованість на успішне вирішення завдань педагогічної діяльності. Формування цього структурного компоненту особистості педагога, їх роль та усвідомлення вивчали С.Д. Максименко, Г.С. Абрамова, І.М. Бгажнокова, Я.І. Бурлака, Л.В. Долинська, Л.І. Захарова, С.О. Мусатов, В.А. Семиченко, О.В. Скрипченко, О.С. Тарновська, Н.В. Чепелєва,

Т.С. Яценко та ін. [2] Виходячи з їх положень, виокремлюють професійно психологічну спрямованість майбутнього педагога – динамічне психологічне утворення, що характеризується усвідомлюваними особистістю домінуючими професійними мотивами, які визначають стійке, тривале, активнодійове, позитивне ставлення особистості до оволодіння психологічними знаннями, вміннями й навичками і забезпечує майбутнім вчителям ефективність вирішення освітніх, розвивальних та виховних завдань у майбутній професійній діяльності. Дослідники зазначають, що добре побудований процес професійно психологічного навчання створює сприятливі умови не тільки для подальшого розвитку й закріплення якостей, яких вони набули до вступу у ЗВО, але й розвитку та формування нових, професійно важливих якостей, психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, тобто цілісного формування всебічно розвинутої особистості майбутнього педагога. Професійно-психологічна спрямованість особистості майбутнього вчителя – важливий фактор, від сформованості якого залежить, яким чином будуть вирішуватися професійно-педагогічні завдання. Особистісне зростання учителя – це власна активність людини у зміні себе, у розкритті та збагаченні своїх духовних потреб, творчості, всього особистісного потенціалу. Саморозвиток інтегрує діяльність суб'єкта, спрямовану на розвиток характеру, здібностей та індивідуальності. Розробка і освоєння інновацій передбачає наявність у вчителів здатності до продукування нового, тобто високорозвинену здатність до творчості [1].

Таким чином, сучасну школу створює вчитель творчого типу. Вчителю творчого типу притаманні такі особистісні якості як володіння рефлексією, прийняття особистісного сенсу педагогічної діяльності, здатність до презентації свого особистісного досвіду та ін. Важливим засобом особистісного зростання вчителя є самоосвіта та безперервна психолого-педагогічна освіта вчителя, підвищення його кваліфікації. Самоосвіта сприяє формуванню індивідуального стилю педагогічної діяльності, допомагає в осмисленні педагогічного досвіду і власної самостійної праці, є засобом самопізнання і самовдосконалення, шляхом педагогічного розвитку. передбачає оволодіння навичками самоорганізаціїі саморегуляції. У самоорганізації виявляється психологічна готовність до педагогічної діяльності, у саморегуляції – свідоме керування своєю поведінкою, психікою, енергетичним потенціалом, контроль над емоціями, збереження здатності критично мислити і вирішувати певні завдання [3].

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу з питання формування особистості педагога та його професійної спрямованості, можна виділити наступні структурні компоненти: когнітивний (усвідомлення закономірностей та шляхів самопізнання та взаємопізнання, професійно-

особистісної самоактуалізації, асертивного стилю суб'єкт-суб'єктного спілкування); поведінковий (проявляється у самопізнанні, цілеспрямованій роботі над удосконаленням своїх особистісних психологічних якостей та професійних умінь) та емоційно-оцінний (позитивне ставлення до професії педагога та психологічних знань) [4]. Ефективним засобом формування особистісного і професійного розвитку є сукупність психотехнічних прийомів, спрямованих на розвиток навичок самопізнання і саморегуляції, спілкування, визначення стратегії особистісного розвитку.

Отже, професійний розвиток особистості педагога передбачає розуміння і внутрішнє прийняття цілей та завдань професійної діяльності, а також співзвучних із нею інтересів, настанов, переконань і поглядів.

Список використаних джерел

1. Данилова Г.С. Педагогічний професіоналізм у контексті акмеології / Г. С. Данилова // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія і практика: зб. наук.праць. – К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2006. №5. – С. 74–80.
2. Особистісно-професійний розвиток вчителя: монографія/ Акімова О. В., Галузяк В. М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. – 416 с.
3. Семиченко В.А. Психологічні аспекти професійної підготовки і післядипломної освіти педагогічних кадрів / В.А.Семиченко // Післядипломна освіта в Україні. 2001. – №1. С. 54–57.
4. Сисоєва С.О. Професійна творчість. Монографія. – К.: Каравела, 1998. – 150 с.

Радчук Г. К.,
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології розвитку та консультування,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Проблема суб'єкта набула широкого значення особливо останнім часом у зв'язку з вирішенням конкретних проблем життєдіяльності суспільства, коли соціально затребуваними стали творчі особистості зі сформованою здатністю бути суб'єктом особистісного, професійного та соціального розвитку. Унаслідок цього стає необхідною орієнтація сучасної освіти на виконання нової для неї функції – виступати середовищем розвитку суб'єкта, здатного до самовизначення та саморозвитку.

Відтак, сьогодні у центрі уваги вищої професійної освіти стає самодіяльність майбутнього фахівця як процес його саморозвитку, прийняття ним рішень, що визначає вибір цінностей, цілей і способів своєї життєдіяльності загалом та професійної діяльності зокрема.

Незважаючи на різноманітність підходів щодо аналізу феномену суб'єктності, більшість дослідників розуміють суб'єктність як інтегральне утворення людської реальності, яке об'єднує такі характеристики, як активність, інтернальність, ініціативність, рефлексивність, відповідальність, самоконтроль, самостійність, потребу в самоактуалізації тощо.

Ідея становлення суб'єктності студента в освітньому процесі полягає у тому, що студент розглядається як носій активності, індивідуального, суб'єктного досвіду, він прагне до розкриття, реалізації та розгортання своїх внутрішніх потенцій (гносеологічних, аксіологічних, комунікативних, творчих) [1]. Завдання вищої освіти полягає у тому, щоб, створюючи відповідні педагогічні умови, допомогти студенту усвідомити потребу у самотворенні, ініціювати прагнення до саморозвитку.

У психолого-педагогічних дослідженнях показано суперечливість процесу становлення суб'єктності особистості у другому юнацькому періоді. Серед специфічних особливостей особистості студента можна назвати прагнення до самопізнання, самовизначення і самоствердження як суб'єкта учбово-професійної діяльності та соціального життя. При цьому проявляється певна соціально-психологічна нестійкість, причини якої вбачають у недостатньому життєвому досвіді, що нерідко приводить до імпульсивності, розчаруванням та песимізму, скептицизму та нігілізму. Ще одна характерна риса юності – формування життєвих планів. Зміна часової перспективи тісно пов'язана з переорієнтацією юнацької свідомості із зовнішнього контролю на самоконтроль і зростанням потреби у досягненні конкретних результатів.

Відтак, становлення суб'єктності студента у освітньому процесі ми представляємо як взаємодію двох розгорнутих у часі процесів: зовнішньо детермінованого професійного розвитку і внутрішнього щодо особистості студента.

Водночас ефективність освітнього процесу у вишах прямо пов'язана із суб'єктністю як студентів, так і викладачів. При цьому викладач виступає в ролі суб'єкта організації освітнього процесу, а студент – в ролі суб'єкта учбово-професійної діяльності. Однак, як показує практика, виникає реальна проблема: не всі студенти готові бути такими суб'єктами учбово-професійної діяльності та саморозвитку. У багатьох з них ще зі шкільної парти склалася упевненість, що викладач зобов'язаний їм все переказувати і «розжовувати», тобто формується наперед задана пасивна позиція об'єкта педагогічного впливу.

Утім, відомо, що викладання у вищій школі нерідко перетворюється у виклад матеріалу і переказування підручників. Проведене нами опитування студентів (сукупний обсяг вибірки становив 127 осіб) показало, що найважливішими якостями викладача більшість студентів вважають уміння пояснити навчальний матеріал, справедливість та об'єктивність в оцінюванні. Викладачі (сукупний обсяг вибірки становив 55 осіб) ж зазначають, що студент у першу чергу повинен бути наполегливим, старанним, дисциплінованим та відповідальним. Отже, як педагоги, так і студенти звертають увагу на ті характеристики суб'єктів освіти, що обумовлені перш за все логікою традиційної когнітивно-інформаційної (суб'єкт-об'єктної) освітньої парадигми. Тому, так важливо, щоб освіта стала можливістю і дійсністю становлення суб'єктності особистості на підставі використання інтерактивних (суб'єкт - суб'єктних) методів навчання.

Узагальнюючи вищезазначене, можна виокремити три аспекти становлення суб'єктності студентів як майбутніх фахівців в освітньому процесі:

- особистісний – розкриття та розгортання суб'єктності студента у діяльності, його змістово-результативних та процесуально-динамічних характеристиках;
- соціально-професійний – ідентифікація із соціокультурним та професійним оточенням, прийняття його цінностей, осмислення соціального та професійного значення навчання як інструменту, що сприяє засвоєнню соціального досвіду, норм, правил, традицій;
- досягнення гармонійного поєднання соціально-професійного та особистісного аспектів у цілісному освітньому середовищі діалогічної взаємодії суб'єктів освіти.

Таким чином, становлення суб'єктності студента має свою власну освітню траєкторію, що включає траєкторію особистісного та професійного зростання. Суб'єктність визначає ступінь свободи особистості і розвивається на основі власних потенційних можливостей студента, але при цьому ініціюється розгортання цих потенцій зовнішнім середовищем, перш за все освітнім, зокрема, на підставі активного використання діалогічних, у тому числі інтерактивних (суб'єкт - суб'єктних), методів навчання.

Список використаних джерел

1. Татенко В.О. Суб'єктна парадигма у психології освіти. *Педагогіка і психологія.* 2004. № 2. С. 11-23.

Сіткар В. І.,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології розвитку та консультування,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)
Сіткар Н.С.,
вчителька початкових класів,
Тернопільський ЗЗСО № 13 ім. Андрія Юркевича
(м. Тернопіль)

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЕМОЦІЙ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПОВ'ЯЗАНОГО З КАРАНТИНОМ COVID-19

Аналіз світових практик організації життєдіяльності країн в умовах карантину показав, що здебільшого, при будь-яких епідеміях чи масових хворобах перші заклади, що закриваються – саме заклади дошкільної освіти, школи та заклади вищої освіти. Це є цілком нормально та логічно, адже дошкільнята, учні та студенти перебувають в одному приміщені протягом дня та постійно контактують одне з одним [5]. Тому в ситуації пандемії практикують застосовувати дистанційне навчання. В Україні це відображено в наказі МОН №406 від 16 березня 2020 р «Про організаційні заходи для запобігання поширенню коронавірусу COVID-19» із змінами і доповненнями, внесеними наказами Міністерства освіти і науки України від 26 березня 2020 року N 458, від 8 квітня 2020 року N 485 та офіційному листі №1/9-176 від 25 березня 2020 р. яким зобов'язують заклади функціонувати у такому форматі.

Проте найскладніше в дистанційному навчанні лягло на плечі вчителів. Хтось насолоджується новими реаліями, хтось боїться, а хтось просто втік із поля бою. Та якщо спробувати скласти палітру емоцій учителів, вона, на думку О. Онищенко [4], могла б мати такий вигляд.

Сум. У мережах поширюються фото вчителів у порожній школі чи з фотографією класу «Я за вами сумую». Дуже зворушливо. Таку ініціативу підтримали батьки, – батьківська ГО «Батьки SOS» започаткувала флешмоб «Мій вчитель сумує за мною», запустила хештег # сумую_за моїми вчителями. За годину пости у Фейсбук про цю акцію стали вірусними й отримали багато репостів. Думаю, коронавірусний карантин якщо й не знесе барикади між учителями і батьками, то дуже їх поламає [4].

Задоволення від нових можливостей, які відкривають електронні платформи й інструменти. «Важко, але круто!» – кажуть учителі. Особливо молоді прогресивні педагоги. У них є час і натхнення копирсатися у програмах, вишукувати нові ідеї та рости.

«А наша вчителька так і не перейшла на уроки онлайн, – розповідає одна мама. – Чудова, любить дітей, знає методики. Але їй 70 років, вона не може й не хоче» [4].

Страх. Чи впораюся я з новими викликами і реаліями, чи зможу опанувати всі ці інструменти й платформи? «Провела урок і досі почуваюся в стресі, – розповідає знайома вчителька. – Усе боялася щось не те натиснути чи зробити. Так і до інсульту недалеко». Крім того, часто поруч з дітьми перебувають батьки, і це теж додає хвилювання [4].

Гордість. Про вчителів зазвичай говорили, що вони консервативні, що для того, аби вони змінилися й працювали по-новому, потрібно видавати їм тільки чіткі інструкції та накази. Але виявилося навпаки. Ми бачимо, що у школі справжні зміни почалися раніше, ніж їх встигли очолити з МОН. Усе робиться в шаленому темпі і втілюється миттєво [4].

Сатисфакція (лат. *satisfactio, від satisfacio* – задовольняю, вибачаюсь) – 1) У богослов'ї католицизму задоволення, яке нібито дістає бог, караючи людей за «гріхи». 2) У феодально-дворянському побуті задоволення, що дається ображеному у формі поєдинку, дуелі [3, **с**. 601]**.** В ситуації карантину, що склалась сьогодні в освіті, сатисфакція виглядає так: раніше вчителів критикували всі кому не лінь, а тепер згадали! Ну як воно без нас, спробували? Отож, є шикарна можливість підвищити престижність учительської професії [4].

Свобода. Бюрократична машина не встигає за швидкими змінами в освіті. Немає поки що ні контролю уроків, ні перевірок методистів, ні єдино правильних розпоряджень, обмежень, заборон і порад, складених тими, хто жодного дня не працював учителем. І це унікальна можливість творити та спробувати свої сили. Хоча вже тепер деякі вчителі скаржаться, що від них вимагають звіти про дистанційну роботу. Але це не щодо суті й змісту, а для загальної картини начальству, – мовляв, справи йдуть, контора пише, спіть спокійно [4].

Та жарти жартами, а без мозкового центру не обійтися. Очевидно, що для організації ефективної системи дистанційного навчання потрібно зробити кілька кроків. Це важливо і для нинішнього карантину, і на майбутнє, щоб сезонний грип не вирубував на кілька тижнів школи, як це бувало завжди.

До того ж, аналіз вже двохмісячного періоду дистанційного навчання в умовах карантину виявив його переваги і недоліки. До переваг, без сумніву,

можна віднести набуття нового досвіду як учителями, так і учнями. Великим плюсом для учнів є можливість виконувати завдання в зручний час і змінювати інтенсивність роботи – ясна річ, з урахуванням дедлайнів. Нині до навчального процесу активніше стали долучатися такі його повноправні учасники, як батьки, і не тільки тому, що більшість також зараз удома. Дитині непросто, а подекуди неможливо самій розібратися, як створити акаунт, де знайти завдання і куди надсилати відповідь. Завдяки навчанню вдома, за словами мами двох школярів Світлани Варвянської, вдалося виявити прогалини в знаннях дітей. А Ольга Гладченко говорить: *«Нарешті телефон і комп'ютер у нас використовуються за прямим призначенням – для роботи та саморозвитку, а не для ігор» [2].*

Разом з тим умови дистанційного навчання мають недоліки та труднощі. Зокрема, – це відсутність базових умов, тобто Інтернету. Як зазначає О. Онищенко, важливо забезпечити якісний швидкісний Інтернет, і не лише в кожній школі в місті та селі, а й у кожній домівці. У Мінцифри обіцяють, що до 2024 року всі населені пункти матимуть доступ до високошвидкісного Інтернету [4]. Сьогодні діти, яких відвезли в село до бабусі, позбавлені можливості бути на зв'язку та отримувати завдання. Як навчати їх, учителі поки що не мають відповіді. Навіть якщо дитина залишилася вдома, де є інтернет і комп'ютер, він, як правило, один на всю родину і потрібен одночасно всім, адже мама й тато працюють з дому [2].

Учителі відзначають, що тепер на підготовку до уроків та перевірку завдань іде значно більше часу. Зрозуміло, коли до цього підходити сумлінно. А батьки зауважують, що сам режим дня на карантині не сприяє чіткому навчальному графіку. З іншого боку, якраз систематичні навчальні заняття і вносять організованість у карантинний день [2].

Найбільшою ж проблемою є те, що тепер навчальний процес майже всуціль залежить від конкретного вчителя – від того, які інструменти він освоїть, як вибудує систематичність, як зуміє підтримувати зворотний зв'язок з учнем. Допомога від методичних служб та управління освіти має рекомендаційний характер, тож учитися доводиться самому. Для батьків це неоціненна можливість побачити переваги свого вчителя, які, можливо, були неочевидні під час звичайного навчання [2]

Сучасні реалії життя виявили ще один зворотній бік дистанційного навчання. Про це заявляє також і В. Громовий, освітній експерт, заслужений вчитель України [1]. Зокрема, при організації дистанційного навчання, ми, зазвичай, сподіваємось на порядність усіх учасників освітнього процесу, але… Для багатьох наших підлітків, які просунуті в кібербулінгу і не надто

переймаються власним навчанням, тепер з'явилась чудова нагода потролити вчителів і ботанів-однокласників.

Освітній експерт спробував знайти в українському сегменті Гугл щось на тему «гігієна онлайн-уроку». Ніц немає. Ні, не чули у нас про таке. У нас немає захищених каналів зв'язку в освіті, ніде не прописана відповідальність дітей та батьків у процесі дистанційного навчання, немає системи юридичної та психологічної підтримки вчителів, які тепер усе частіше стикаються з кібербулінгом. Наприклад, наші колеги не знають, як блокувати на онлайн уроках тих, хто під ніком матами висловлює своє ставлення до вчителя і навчання? Тож можна зробити висновок, що рівень кібербезпеки там нульовий і перейматися такими «дрібницями» там ніхто не хоче [1].

Якщо ви гадаєте, що потерпають лише вчителі, які «самі винні», «не користуються авторитетом» чи «не вміють зацікавити», ви глибоко помиляєтесь, зазначає експерт. Наприклад, пише дуже гарна вчителька: «Я розумію, що деяким учням просто ця дистанційка набридла. У багатьох інших школах особливо вчителі їм не докучають, а у мій бік спрямовується агресія саме через те, що я вимагаю працювати…» [1].

Інша вчителька ділиться відкриттям: «Тепер знаю, що таке пранк, мені сьогодні це пояснив сам найнятий наді мною познущатися». «Это когда люди платят деньги за то, что другой человек звонит или пишет на заказанный номер и говорит всякую фигню…», – пояснив пранкер, якого найняли любі діточки.

Він має фейковий профіль «українського військового» і спеціалізується на цькуванні вчителів. Замовлень не бракує... Коли вчителька його «розкусила», написав їй, що лише виконував замовлення, тож на нього немає чого ображатися, така в нього робота... [1].

Аналіз того, що відбувається з освітою в умовах карантину та освітніми ініціативами в ІТ виявив ТОП-3 поради, які класична освіта може взяти до уваги, аби повністю не зупиняти навчальний процес:

1. **Гнучкість.** В нинішніх умовах це, мабуть, найголовніше. Не потрібно бути заручником ситуації, слід шукати нові, інноваційні виходи для забезпечення освітніх послуг. Здається, що перехід на онлайн освіту – щось страшне, незвичне і незручне, проте для початку варто лиш спробувати [5].

2. **Безперервне навчання.** Освітнім установм не варто нехтувати підвищенням компетентності викладачів, навчати їх правильно проводити лекції та семінари онлайн чи самовдосконалюватись, особливо в такі часи. Трансформації, що відбуваються зараз в освітніх процесах – виклик не лише тим хто навчається, але й тим, хто їх навчає. Тому незважаючи на свій вік – усім варто навчатися чомусь новому, вдосконалювати старе, бути в тренді та йти у ногу з часом [5].

3. **Важливість технічної складової.** Не варто економити на сервісах, якими користуєтесь чи плануєте застосовувати. Якість послуг та відсутність обмежень виведуть онлайн-освіту на новий рівень. У нинішній ситуації це необхідні інвестиції, які забезпечать максимально ефективний функціонал різних освітніх установ [5].

Список використаних джерел

1. В. Громовий: зворотний бік дистанційного навчання. URL: http://osvita.ua/blogs/73109/ (дата звернення 08.05. 2020).

2. Навчи мене вчитися. Як полтавські школи й виші працюють дистанційно. URL: https://zmist.pl.ua/news/navchi-mene-vchitisya-yak-poltavski-shkoli-i-vishi-pracyuyut-distanciino

3. Словник іншомовних слів / за ред О. С. Мельничука. Київ, Головна редакція УРЕ, 1974. С. 601.

4. Ставлення вчителів до дистанційного навчання. По той бік екрану. URL: https://pedpresa.ua/201801-stavlennya-vchyteliv-do-dystantsijnogo-navchannya-po-toj-bik-ekranu.html (дата звернення 30.04.2020).

5. Що відбувається з освітою в умовах карантину. URL: https://biz.ligazakon.net/ua/analitycs/194213_shcho-vdbuvatsya-z-osvtoyu-v-umovakh-karantinu (дата звернення 07.05.2020).

Скубій Н. І.,

магістрантка факультету педагогіки і психології

(спеціальність «Психологія»),

Тернопільський національний педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка

(м. Тернопіль)

ЕМПАТІЙНІСТЬ ЯК ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩА ВЛАСТИВІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Проблема розвитку емпатійності в учителів початкових класів є особливо актуальною на сучасному етапі реформування вітчизняної системи початкової освіти, оскільки передбачає перехід до гуманістичної, особистісно орієнтованої педагогічної взаємодії з учнями. Як відомо, вчитель є для учнів молодшого шкільного віку беззаперечним авторитетом, яскравим прикладом для наслідування. Від його емпатійного ставлення до дітей залежить не тільки їхнє емоційне благополуччя, а й формування у них моральних якостей, самооцінки, успішність навчання загалом.

Тому педагогічна діяльність потребує не лише володіння широкими й різноманітними професійними знаннями та вміннями, а й вимагає наявності у

вчителя певних психологічних якостей. Важливе значення як для ефективності спілкування вчителя з учнями, так і для формування морально-ціннісної сфери особистості дитини має емпатія.

На думку Т.В. Василишиної, емпатія є здатністю суб'єкта до відображення емоційних переживань, внутрішнього світу іншої людини, що дає можливість партнерам досягати взаємоузгодження позицій, взаєморозуміння у процесі міжособистісної взаємодії [1].

Як зазначає Л.П. Журавльова, «емпатія є складною психологічною системою забезпечення Я – Ти-зв'язку при взаємодії людини зі світом, специфічною формою відображення об'єктивної реальності, якою є внутрішній (суб'єктивний) життєвий світ іншої людини» [2, с. 21].

Дослідники виокремлюють такі види емпатії: емоційну, засновану на механізмах проекції й наслідування моторних та афективних реакцій іншого; когнітивну, що базується на інтелектуальних процесах (порівняння, аналогія тощо); предикативну, що проявляється як здатність передбачати афективні реакції іншого в конкретних ситуаціях [2; 4].

Аналіз наукових джерел з проблеми розвитку емпатії свідчить про різноманіття напрямків у дослідженні цього феномена. Так, зокрема, емпатія трактується як: 1) емоційний відгук на переживання інших людей (В.В. Бойко, М.Д. Левітов). При такому підході до емпатії підкреслюється її динамічний і процесуальний характер; 2) когнітивний процес, що передбачає розуміння внутрішнього світу іншої людини, а також включає рефлексію внутрішніх станів, думок і почуттів самого суб'єкта емпатії (В.І. Войтко, А.П. Сопіков та ін.); 3) взаємодія афективних (емоційних), когнітивних (пізнавальних) і конативних (поведінкових) характеристик особистості (С.Б. Борисенко, Л.П. Журавльова та ін.).

На думку Л.П. Журавльової та М.М. Шпак, емпатія є ключовим психологічним механізмом розвитку міжособистісного емоційного інтелекту, який забезпечує здатність людини розуміти й управляти емоціями інших людей [3].

Емпатійне ставлення вчителя до учнів передбачає рівність психологічних позицій учасників спілкування, взаємне проникненням у світ почуттів та переживань один одного, здатність співчувати, співпереживати, допомагати. Принципово важливою умовою співпраці вчителя та учня є уміння бачити світ очима дитини.

Розвитку емпатії у вчителів важливого значення надавали відомі педагоги. Так, на думку В.О. Сухомлинського, завдання вчителя пізнавати серцем усе, чим живе, що думає, з чого радіє й чим засмучується дитина [5]. Однак педагогічна практика свідчить, що значна кількість вчителів усе ще

відчуває труднощі у застосуванні психологічних знань в практичній діяльності, має невисокий рівень емпатії, психологічної компетенції, не достатньо обізнані у вікових та індивідуально-психологічних особливостях учнів [1; 6].

На нашу думку, в сучасних умовах гуманізації системи початкової освіти, саме емпатійність як професійно значуща властивість особистості вчителя забезпечує успішність міжособистісної взаємодії з учнями, є одним із шляхів реалізації суб'єкт-суб`єктної педагогічної взаємодії. Тому перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у розробці психологічних засобів розвитку емпатії у вчителів початкових класів.

Список використаних джерел

1. Василишина Т. В. Емпатійні здібності вчителів: психологічний аспект. *Практична психологія та соціальна робота*. 1999. № 4. С. 37–38.
2. Журавльова Л. П. Психологія емпатії : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 328 с.
3. Журавльова Л. П., Шпак М. М. Емпатія як психологічний механізм розвитку міжособистісного емоційного інтелекту. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology,* III (25). 2015. Вип. 49. С. 85–88.
4. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. Минск : Харвест, 2003. 800 с.
5. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / Вибрані твори : у 5 т. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 3. С. 5–279.
6. Чебыкин А. Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности : науч.-метод. пособие. Одесса : Астропринт, 1999. 158 с.

Слободянюк О. Л.,
аспірантка,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль

ОСОБЛИВОСТІ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА

Проблема діалогізації освіти ставала предметом наукових дослідженьбагатьох вітчизняних та зарубіжних науковців (К. Абульханова-Славська, В. Андрієвська, В. Борисенко, Г. Балл, І. Бех, Л. Виготський, Н. Волкова, І. Зязюн, В. Кан-Калик, Г. Кляцька, А. Мудрик, Г. Радчук, Л. Щерба, Л. Якубінський та ін.), які вказували на важливість діалогу для оптимізації процесу навчання й розвитку професійних та соціально важливих якостей майбутніх фахівців. Г. Радчук у своїх дослідженнях зазначає, що аналіз

освітнього процесу показує, що студент оволодіває лише пізнавально-інформаційним аспектом своєї майбутньої діяльності. Звідси, становлення особистості майбутнього фахівця передбачає цілісне перетворення освітнього процесу, що включає: діалогізацію змісту навчального матеріалу та розвиток діалогічності викладача і студента [3].

Діалогізація освітнього простору, перш за все, є необхідною умовою розвитку соціально-активної, толерантної особистості, забезпечує реалізацію інтелектуального й особистісного потенціалу майбутнього фахівця.

Діалогічність є універсальною характеристикою людської взаємодії. Особистісно розвиваючий потенціал діалогу пов'язаний з діалогічною природою особистості, яка існує в постійному внутрішньому діалозі з самим собою і в ній спостерігається своєрідний рух від свідомості до мислення і навпаки. Діалог як форма відносин суб'єктів навчального процесу, може розглядатися як специфічне соціокультурне середовище, що створює сприятливі умови для створення та сприйняття особистістю нового значущого досвіду. Тому можна говорити про так званий гуманітарний компонент освіти, який виявляє обов'язкову особистісну співучасть, внаслідок чого навчальний матеріал не може бути сприйнятий студентом інакше, ніж через діалог з іншими учасниками освітнього процесу або з самим собою [1].

Діалогічне навчання створює можливість реального активного співробітництва між викладачем і студентами, що значною мірою прискорює формування відповідальності, посилює інтерес не лише до результату, а й до процесу роботи. Під час діалогу кожен студент є активним учасником обговорення певної проблеми. Він намагається висловити свою точку зору, підтвердити її фактами, відомостями з тексту, прикладами з життя. Це не тільки дає можливість кожному проявити свої здібності, своє «Я», а й є справжньою школою творчого спілкування студентів, у результаті якого долаються певні труднощі, знаходяться спільні рішення, виникають нові ідеї [2].

Діалог зі студентами – це не просто розмова. Це – співпраця, що передбачає розподіл ролей. Діалог при цьому розгортається усередині інших особистісно значущих сфер діяльності як певна життєва ситуація, як спосіб існування викладача і студента.

Зазначимо, що діалог в освіті – спосіб життєдіяльності суб'єктів освіти, особлива форма взаємин, що передбачає самоорганізацію суб'єктів навчального процесу, становлення осмисленої поведінки через трансформацію особистісного досвіду, свободу думок та відповідальність за дії і рішення. Ефективність діалогу припускає рівноправне висловлювання, і головне, не досягнення консенсусу, а взаєморозуміння. Діалог дає змогу приймати спільне рішення та діяти спільно з Іншим.

Використання студентами ефективних форм діалогічної взаємодії у контексті професійного навчання та міжособистісного спілкування у діаді «студент-студент» дає змогу набути досвід, що передбачає засвоєння духовних цінностей, знань та умінь в студентському колективі. Викладач у такому разі виконує роль наставника, що створює психолого-педагогічні умови для виникнення позитивних особистісних контактів, взаємодії, розвитку комунікативних здібностей та особистісних властивостей, необхідних для професійного становлення майбутнього фахівця.

Отже, виходячи з вищесказаного можна стверджувати, що орієнтація на становлення особистості майбутнього фахівця, активного суб'єкта діяльності може бути реалізована лише на основі побудові діалогічної стратегії розвитку особистісно-розвивальної освіти.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. (2000). Деякі аспекти нової виховної парадигми (в контексті творчості А. С. Макаренка). *Педагогіка і психологія*. *№ 1.* С. 5–17.
2. Борисенко В. В. (2015). Діалог у контексті сучасної освітньої парадигми. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. *Вип. 124*. С. 8-10.
3. Радчук Г. К. (2014). *Аксіопсихологія вищої школи : монографія*. (Вид. 2-ге, розш. і допов). Тернопіль : ТНПУ імені Володимира Гнатюка,. 380 с.

Чіп Р. С.,
кандидат психологічних наук,
викладач кафедри психології розвитку та консультування,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

ҐЕНДЕРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ ҐЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ

Незважаючи на дискусійність питання ґендерної проблематики, науковці наголошують на важливості виховання ґендерної культури, а саме: прищеплення дітям, підліткам та молоді здатності керуватись принципами рівноправ'я, паритету як основоположними засадами у міжстатевих стосунках – взаєминах з іншою статтю, у побудові товариських та романтичних взаємин, засвоєнні професійних, сімейних та громадсько-політичних ролей [3, с. 5].

Підвищення рівня ґендерної компетентності педагога та озброєння знаннями з ґендерної проблематики є визначальним аспектом його професійного становлення та особистісного зростання як фахівця, суб'єкта освітнього простору. Важливим завданням учителів як агентів ґендерної соціалізації є забезпечення умов та сприятливого емоційного клімату для самовизначення та самореалізації дівчат та хлопців старшого підліткового віку на засадах особистісно орієнтованого та ґендерного підходів. Інтегрованість означених підходів в особистісно-еґалітарний концепт як базовий для становлення ґендерної ідентичності, дає підстави стверджувати про його значущість у сприйманні старшого підлітка як активного і відповідального суб'єкта виховної взаємодії та особистісного розвитку зокрема. Особистісний підхід передбачає діалог з учнем/ученицею як з особистістю, яка має власний досвід міжстатевих стосунків і свій образ «ґендерного світу», свої погляди на жіночність і мужність, свій спосіб індивідуального самоствердження [1, с. 291].

На основі інтегрування наукових підходів вчених з означеної проблематики, ми визначаємо ґендерну компетентність як складне інтегративно-динамічне утворення у структурі професійної підготовки та особистісного зростання фахівця, що включає особливу систему знань, умінь та навичок відповідно до принципів ґендерної рівності, що відображається у здатності до ґендерної чуйності, проявляється в емоційно-ціннісному самоставленні та ставленні до іншої статі, ґендерній толерантності, засвоєнні навичок саморегуляції та забезпеченні партнерсько-паритетних стосунків як необхідної умови успішної міжстатевої взаємодії [1; 3].

Оскільки старші підлітки черпають знання про основні аспекти ґендерної культури із взаємин з однолітками, інформаційного простору, освітнього та сімейного оточення, які більшою мірою відображають суспільні стереотипи, статеві упередження та очікування найближчого соціального оточення, важливим завданням є забезпечення агентів ґендерної соціалізації науковою інформацією про організацію ґендерного простору підростаючої особистості та її функціонування у різних сферах життєдіяльності.

У становленні ґендерної ідентичності, що визначається низкою соціально-психологічних чинників, визначальним є освітній простір, який виступає транслятором суспільних цінностей, норм, ідеалів, настановлень та моделей поведінки. Оскільки у школі підлітки вперше набувають досвіду заохочення та схвалення власної поведінки відповідно або всупереч ґендерним стереотипам, значущою є ґендерна компетентність вчителів, які зуміли б організувати і створити умови гармонійного розвитку дівчини чи хлопця як індивідуальності, впевненої, самостійної, відповідальної, критично мислячої, асертивної особистості, здатної усвідомити власну самоцінність як

жінки/чоловіка, дівчини/хлопця, її неповторність, стати суб'єктом вибору, готовим приймати рішення та нести відповідальність за них.

Відтак з метою підвищення ґендерної компетентності учителів, рівня їх обізнаності у сфері ґендерної проблематики ми пропонуємо психологічні лекторії на теми: «Ґендерна компетентність як чинник становлення ґендерної культури», «Психологічна підготовка учителя до ґендерного виховання старших підлітків», «Вікові особливості психічного розвитку старшого підлітка», «Стать: біологічний та соціальний феномен», «Маскулінність, фемінність та андрогінність у соціокультурному вимірі особистості»; круглі столи: «Психологічні відмінності статей: міфи та реальність?», «Сексизм як соціально-психологічна проблема», інформативні бесіди: «Ґендерне виховання: традиційні та еґалітарні орієнтації», «Виховний простір дівчат та хлопців старшого підліткового віку», «Ґендерні конфлікти: традиційні та еґалітарні ролі», «Ґендерні стереотипи: протистояння, подолання, розширення» [2].

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у впровадженні ефективних форм інтерактивного навчання педагогів з метою підвищення рівня компетентності щодо ґендерного виховання підростаючої особистості у просторі сучасних соціокультурних змін та мотивування їх до забезпечення умов розвитку ґендерно чуйної та толерантної особистості.

Список використаних джерел

1. Кікінежді О. М. Ґендерна ідентичність в онтогенезі особистості : монографія. Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2011. 400 с.
2. Чіп Р. С. Психологічні чинники становлення ґендерної ідентичності старших підлітків : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». 053 Психологія. Переяслав-Хмельницький, 2018. 338с.
3. Як навчити школярів долати ґендерні стереотипи : конспекти занять : навч.-метод. посіб. / ред. Т. Говорун. Київ : ТОВ Дорадо-Друк, 2011. 804 с.

Шпак М. М.,
доктор психологічних наук, доцент,
професор кафедри психології розвитку та консультування,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(м. Тернопіль)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Компетентнісний підхід є одним із шляхів реформування сучасної системи освіти в Україні. Він передбачає «спрямованість освітнього процесу на

формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості» [1, с. 66].

Компетентність є складним структурним утворенням. Вона «містить комплекс різних компонентів – знань, умінь, навичок, взаємостосунків, цінностей, емоцій та інших чинників, що становлять особистісні та суспільні аспекти життя й діяльності людини» [3, с. 25].

Однією з базових є емоційна компетентність сучасного учителя початкових класів. Це зумовлено, на нашу думку, низкою чинників: по-перше, емоційна компетентність забезпечує психологічне благополуччя вчителя та успішність його міжособистісної взаємодії з учнями завдяки здатності до розуміння власних і чужих емоцій, контролю і регуляції емоцій, емпатії; по-друге, в контексті концепції Нової української школи емоційний інтелект визначено однією з ключових компетентностей, яка має бути сформована в учнів у процесі навчання і виховання, зокрема у дітей молодшого шкільного віку. Розвиток емоційного інтелекту в учнів тісно взаємопов'язаний з емоційною компетентністю вчителя. Саме тому належну увагу слід приділити формуванню емоційної компетентності майбутнього вчителя ще на етапі його професійного становлення у закладах вищої освіти.

З метою розвитку емоційної компетентності в майбутніх учителів початкових класів, на нашу думку, необхідно забезпечити такі психолого-педагогічні умови:

– психологічний супровід навчально-професійної діяльності студентів у закладах вищої освіти в контексті функціонування та організації роботи психологічної служби, яка покликана забезпечити належний рівень емоційної компетентності усіх учасників освітнього процесу, підвищувати психологічну культуру викладачів та студентів, допомагати у пошуку способів подолання емоційних розладів, шляхів розв'язання різноманітних особистісних і професійних проблем, що виникають на етапі підготовки майбутніх фахівців;

– викладання навчальних курсів і програм, спрямованих на підвищення емоційної обізнаності майбутніх вчителів, як-от: «Психологія емоційного інтелекту», «Педагогічна психологія», «Психодидактика», «Дитяча психологія» тощо;

– проведення соціально-психологічних тренінгів, спрямованих на емоційне самопізнання, формування навичок емоційного самоконтролю, емоційної саморегуляції в майбутніх учителів. Дослідники зауважують, що психологічні механізми формування компетентностей відрізняються від механізму засвоєння знань; «завчити» компетентності можна лише умовно, вони повинні «переживатися» людиною і «проживатися» нею, тобто постають

як складний синтез когнітивного, предметно-практичного й особистісного досвіду [1];

– проведення індивідуальних психологічних консультацій, спрямованих на формування позитивної мотивації до емоційного самопізнання;

– проведення психологічних лекторіїв для майбутніх учителів, семінарів-практикумів, просвітницьких бесід (на тему «Як налагодити емоційний контакт з учнями?», «Особливості емоційного розвитку молодшого школяра», «Емоційне вигорання вчителя» тощо) з метою розвитку здатності до самоаналізу, рефлексії, емоційного самоусвідомлення;

– ознайомлення майбутніх учителів початкових класів з психодидактичними засобами розвитку емоційного інтелекту в молодших школярів у процесі навчальної діяльності, що передбачають: збагачення змісту освіти цікавим, емоційно насиченим, особистісно значущим матеріалом, стимулювання інтелектуальних почуттів учнів, емоціогенність змісту навчального матеріалу, оволодіння методами емоційної регуляції навчальної діяльності школярів [4]. Як справедливо зазначає О.Я. Савченко, розвитку емоційного інтелекту сприяють завдання, які навчають молодших школярів: відчувати свої настрої, почуття і висловлюватись про це; розпізнавати настрій, емоції дійових осіб, знаходити у текстах слова, вислови, що позначають емоції, почуття; розуміти, що є важливим у стосунках між людьми; висловлювати емоційно-оцінні судження стосовно спілкування і вчинків дійових осіб; прогнозувати можливі рішення морально-етичних проблем; розуміти важливість саморегуляції, самоконтролю свого мовлення і вчинків [2].

Таким чином, психологічна обізнаність та емоційна компетентність майбутніх учителів початкових класів сприятиме, з одного боку, успішності педагогічної діяльності, ефективності міжособистісної взаємодії з учнями, а з іншого – розвитку емоційного інтелекту молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.

2. Савченко О. Я. Інноваційний потенціал підручника з читання. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 3. С. 65–71.

3. Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики / під заг. ред. В. Андрущенка. Київ : «К.І.С.», 2003. 296 с.

4. Шпак М. М. Психологія розвитку емоційного інтелекту молодших школярів : монографія. Тернопіль : ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2016. 372 с.

Лупак Наталія
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри педагогіки і методики
початкової та дошкільної освіти
Тернопільський національний
педагогічний університет ім. В. Гнатюка (м.Тернопіль)

КОМУНІКАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

Професійна підготовка майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до активної комунікативної діяльності потребує впровадження сучасних освітніх технологій, направлених на формування здатності синхронізувати художню інформацію на основі власних сенсорних реакцій, послуговуючись широкими можливостями сучасного мультимедійного ресурсу та інноваційними комунікативними практиками. Безперечно, основним засобом педагогічного спілкування є мовлення, що задовольняє потреби людини у вираженні власних думок і переживань, обміні інформацією, активізації свідомості, встановленні та підтримці контактів з іншими людьми тощо. Мовну (вербальну, словесну) комунікацію науковці трактують так: «створення, обмін та інтерпретація повідомлень комунікантами за допомогою мови як коду та позамовних кодів із метою досягнення змін у поведінці чи свідомості адресата, необхідних для спільної діяльності» [3, с. 13]. Мовлення як особливий вид діяльності передбачає безпосереднє спілкування між людьми за допомогою мови (розмови), або опосередковану взаємодію суб'єктів комунікації за допомогою різних технічних засобів. Буває зовнішнє (спрямоване «від себе») і внутрішнє (спрямоване «на себе»). Окрім того, вирізняють усне й писемне, монологічне й діалогічне мовлення.

У процесі комунікативної діяльності студенти, будучи користувачами мови, діють найчастіше як мовці та слухачі одночасно з одним або кількома співрозмовниками, тобто інтерактивно, з метою побудови спільного розмовного мовлення (діалогу) шляхом обміну значеннями. Такими

прикладами інтерактивної діяльності можуть бути усні діалоги, бесіди, формальні/неформальні дискусії, інтерв'ю, перемовини, дебати, практична цілеспрямована кооперація та інші спільні комунікативні дії, до яких, з огляду на специфіку художньої комунікації, належать хоровий спів, спільне музикування (дуети, тріо, квартети, ансамблеве, оркестрове виконання), диригування, хореографічна діяльність, театральні постановки та інші колективні форми спілкування.

Підготовка майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до ефективної комунікативної взаємодії передбачає комплекс практичних вправ з метою оволодіння ними техніки і культури мовлення. Опанування технічними навичками відбувається з урахуванням основних властивостей мовлення, таких як: точність, логічність, чистота, доречність, звучність, швидкість, гнучкість. Практичні вправи направлені на вироблення вмінь реалізувати мову в конкретних мовленнєвих ситуаціях в освітньому середовищі, зокрема педагогічно-мистецькому, тому їхнє виконання здійснюється з урахуванням специфіки художнього мовлення. Останнє вирізняється яскравою виразністю, інтонаційністю, емоційністю, образністю. Для набуття навичок художнього мовлення з окресленими характеристиками передбачається виконання таких вправ: артикуляційна гімнастика (промальовування звуків); дихальні вправи (проспівування звуків, складів, слів); риторичне моделювання (пластика рухів під час мовлення); голосові імітації (колористика звучання); мімічні портрети (умовне фотографування емоцій); жестові ілюстрації (театралізація висловлювання); словесні замальовки (інтерпретація малюнків); мистецькі етюди (музичні, словесні, образотворчі імпровізації) та ін.

Педагогічний досвід міжособистісного спілкування в умовах художньо-інтегративного середовища доводить, що в усному мовленні, зокрема художньому, окрім мовного (вербального) компонента, яскраво вирізняється невербальний, на який іноді припадає велика частка смислового навантаження. Теоретики мовної комунікації, зокрема К. Мілютіна [2, с. 122], Н. Бутенко [1, с. 102], вказують на велику інформаційність невербальної поведінки в мовленні,

виокремлюючи такі знаки: *візуальні* (жести, міміка, пантоміміка, шкірні реакції, проксеміка (просторова і часова організація простору), візуальний контакт); *акустичні* (паралінгвістичні (якість голосу: діапазон, інтонація, гучність, тембр, ритм, висота звучання), екстралінгвістичні (паузи, зітхання, сміх, плач, покашлювання тощо); *тактильні* (дотики, рукостискання тощо); *ольфакторні* (природний, штучний запахи людини).

Виконання інноваційних когнітивно-мовленнєвих завдань засвідчують інтермедіальний підхід до формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, які в умовах академічного навчання набувають досвіду поєднувати, запозичувати, комбінувати виражальні й зображальні можливості різних видів мистецтв для того, щоб пізнавати механізми створення поліхудожнього образу на основі пережитих синестезійних (міжсенсорних) вражень, та здійснювати спроби висловлювати такі враження засобами художньої мови.

Список використаних джерел

1. Бутенко Н. Ю., Приходько В. М., Федоренко Н. І. Комунікативні процеси у навчанні: навч. – метод. посіб. для самост. вивч. дисц. К.: КНЕУ, 2004. 334 с.
2. Мілютіна К. Л.. Максимов М. В. Психологія міжкультурної комунікації: Навчальний посібник. К.: ПАТ «Віпол», 2014. 256 с.
3. Семенюк О. А., Паращук В. Ю. Основи теорії мовної комунікації: навч. посіб. К.: ВЦ «Академія», 2010. 240 с.

Матеріали
міжнародної науково-практичної інтернет-конференції

Професійна компетентність учителя Нової української школи: формування, розвиток та удосконалення

(Тернопіль, 22 травня 2020 року)

Дизайн і верстка – Теслюк О.Я., інженер кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Тернопільський національний університет імені Володимира Гнатюка
46027, м. Тернопіль, вул. Максима Кривоноса, 2
тел. (0352) 43-58-80
Email: info@tnpu.edu.ua / fpp.tnpu@gmail.com